

DIE NORMENORIENTIERTHEIT VON WIRTSCHAFTSERZIEHUNG

Wirtschaftspädagogische Überlegungen
zur subjektivierten Verbindlichkeit
wirtschaftserziehlich relevanter Normen

Johannes Lackermair

~~1983~~

Duss München
1984



DIE NORMENORIENTIERTHEIT VON WIRTSCHAFTSERZIEHUNG

Wirtschaftspädagogische Überlegungen zur subjektivierten
Verbindlichkeit wirtschaftserziehlich relevanter Normen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung
des Grades Doctor rerum politicarum (Dr.rer.pol.)
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt
von
Dipl.-Hdl. Johannes Lackermair
1983

Referent: Prof. Dr. Johannes Baumgardt

Koreferent: Prof. Dr. Karl Oettle

Promotionsabschlußberatung: 22. Februar 1984

 drucken + binden
gmbh
Schellingstraße 23
8000 München 40

Tel. 0 89 / 28 44 45

"GLÜCK STELLT IM TUN DES RECHTEN SICH EIN"

(Forum "Mut zur Erziehung" 1978)

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Hinführung	4
ERSTER TEIL	
WIRTSCHAFTSERZIEHUNG - DAS LERNEN VON NORMEN	8
I. Das Lernen sozio-kultureller Normen	19
1. Enkulturation	19
2. Sozialisierung	27
3. Problematik des Lernens sozio-kultureller Normen	34
II. Das Lernen wirtschaftserziehlicher Normen	41
1. Klassifikation wirtschaftserziehlicher Normen	43
2. Autoritäten, welche wirtschaftserziehliche Normen setzen	46
3. Stellenwert des Lernens wirtschaftserziehlicher Normen	53
III. Zum Beziehungsverhältnis zwischen sozio-kulturellen und wirtschaftserziehlichen Normen	57
1. Der philosophische Dualismus von Sein und Sollen	58
2. Konvergenzen, Divergenzen, Interdependenzen	61
3. Wirtschaftspädagogik als letzte Normeninstanz?	70

	Seite
ZWEITER TEIL	
DIE STRUKTUR WIRTSCHAFTSERZIEHLICH RELEVANTER NORMATIVITÄT	80
I. Begriff und Bedeutung wirtschaftserziehlich relevanter Normativität	83
II. Strukturmomente wirtschaftserziehlich rele- vanter Normativität	90
1. Das naturale Strukturmoment	91
2. Das sachliche Strukturmoment	95
3. Das ethische Strukturmoment	97
a) Sitte und Gesetz	98
b) Sittlichkeit und Recht	100
c) Brauch, Konvention, Mode	107
d) Grundwerte	109
4. Das institutionelle Strukturmoment	111
5. Das positionale Strukturmoment	117
III. Problematik wirtschaftserziehlich relevanter Normativität	122
1. Auf der Ebene wirtschaftspädagogischer Erkenntnis	123
2. Auf der Ebene wirtschaftserziehlicher Praxis	134

	Seite
DRITTER TEIL	
DAS GELINGEN VON WIRTSCHAFTSERZIEHUNG - DIE VER- BINDLICHKEIT VON NORMEN	142
I. Rahmenbedingungen der Verbindlichkeit von Normen	143
1. Emanzipation und Manipulation	143
2. Die "pädagogische Autorität" von Normen	150
II. Pädagogische Lernkategorien der Verbindlich- keit von Normen	156
1. Lernelemente wirtschaftspersonalen Handelns	156
a) Das Verstehen von Handlungsnormen	160
b) Das Befolgen von Handlungsnormen	169
c) Konklusion: Das Erfahrungslernen	180
2. Lernweisen wirtschaftspersonalen Handelns: Applikation, Assimilation, Innovation von Handlungsnormen	192
III. Letztes personales Entscheidungszentrum der Verbindlichkeit von Normen: Das Gewissen	200
Literaturverzeichnis	214

HINFÜHRUNG

Über Normen in der Erziehung zu diskutieren und zu schreiben, heißt eigentlich über Gewöhnliches zu diskutieren und zu schreiben; denn: jegliches Erziehungsgeschehen ist wesensgemäß normativ bestimmt. Normen haben im Erziehungsgeschehen - weil sie dieses inhaltlich und motivational steuern - gewissermaßen konstitutive Bedeutung.¹⁾

Das Außergewöhnliche der Normenfrage in der Erziehung liegt darin, daß Normen einem permanenten Wandel unterworfen sind.

Dies ist zunächst kein besonderes Merkmal unserer Zeit. GRÜNDEL weist darauf hin, daß schon der griechische Philosoph Heraklit (um 500 v. Chr.) zum Ausdruck bringt, "daß sich alles Sein im Strom des Entstehens und Vergehens, im Kampf der Gegensätze befinde und verwirkliche".²⁾ Die menschliche Grunderfahrung, daß das Leben mit Werden und Vergehen zuinnerst verbunden ist, war jedoch damals und in späterer Zeit stets von dem Bewußtsein getragen, daß sich bei unwandelbarer Substanz von Welt und Mensch die Veränderungen menschlicher Einstellungen und Haltungen, sittlicher Werte und Normen mehr oder weniger akzidentiell an der Oberfläche vollziehen.³⁾

Der Normenwandel heutzutage ist hingegen von der Problematik gekennzeichnet, daß in unserer kulturell und sozial

-
- 1) Vgl. Hamann, Bruno: Das Problem der Normativität in der modernen Erziehungswissenschaft, in: Reden zur Zeit, Heft 34, hrsg. vom Institut für Demokratieforschung, Würzburg 1979, S. 7-32, hier: S. 7
 - 2) Gründel, Johannes, Normen im Wandel, München 1980, S. 5
 - 3) Vgl. Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 5

gestalteten Lebenswelt grundlegendste Positionen menschlichen Handelns, menschlicher Wertvorstellungen und sittlicher Normierung, welche der menschlichen Handlungsexistenz per se Sinn, Orientierung und Ordnung geben, mehr und mehr in Frage gestellt werden. Die Welt und der Mensch hierin werden in Theorie und Praxis nicht mehr als eine geschlossene kosmologische Wirklichkeit verstanden.¹⁾ Alles steht zur Disposition.

Die Gleichzeitigkeit von Gewöhnlichem und Außergewöhnlichem macht die Normenfrage in der Erziehung zu einer zentralen, stets aktuellen und dabei jedoch beinahe unlösbaren pädagogischen Frage. HAMANN nennt eine hier konkretisierte und ergänzte Reihe von Gründen, die eine pädagogische Diskussion über Normen als besonders dringlich erscheinen lassen. Demnach ist die Normendiskussion wichtig,

- weil Erziehungsvorstellungen und pädagogische Einrichtungen sich mit einer kulturgesellschaftlich permanent wandelnden und weiterentwickelnden Normenwirklichkeit auseinanderzusetzen haben
- weil die Human- und Sozialwissenschaften laufend Gesetzmäßigkeiten über menschliches Handeln und Verhalten aufdecken, die pädagogisch zu verarbeiten sind
- weil die moderne Normentheorie, die permanente rationale Kritik (insbesondere gegenüber metaphysischen und naturrechtlichen Normenableitungen) zur humanen Leitnorm erhebt

1) Vgl. Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 5f.

- weil in der jüngsten Diskussion über Normen in der Erziehung der Begriff "Emanzipation" wie ein oberstes Regulativ etabliert wird
- weil das Gelingen von Erziehung wesentlich die Verbindlichkeit von Normen im werdenden Menschen voraussetzt.¹⁾

Die vorliegende Arbeit setzt sich vor diesem breitgefächerten Problemhintergrund grundsätzlich zum Ziel, das Gewöhnliche und Außergewöhnliche der pädagogischen Normenfrage innerhalb von Wirtschaftserziehung aufzuspüren, zu beschreiben und zu diskutieren. Die Ausführungen sind dabei wesentlich auf die Wirtschaftserziehungswirklichkeit und das Wirtschaftserziehungsgeschehen konzentriert. Sie verfolgen nicht die Absicht für die Praxis eine theoretisch begründete Ziel- und Normenkonzeption zu entwerfen, welche nur schwerlich auf den Einzelfall gerichtet und in ihrer veränderlichen Substanz morgen schon überholt sein könnte. Gleichwohl weisen die ausgeführten Überlegungen implizit die für das pädagogische Suchen eigentümliche Dualität von Tatsache und Entscheidung auf.

Diese Festlegungen skizzieren die Generallinie der Arbeit: sie will das Problem der Normen, welches für jedwede Erziehung konstitutiv ist, im Bereich der Wirtschaftserziehung aufsuchen, in seinen handlungsrelevanten Gründungen strukturieren und problematisieren und in seinen für das Gelingen von Wirtschaftserziehung ausschlaggebenden Verbindlichkeitsbezügen darstellen und so in eine äußerst komplexe, die gesamte menschliche Lebenswirklichkeit umfassende Thematik einführen. Dies geschieht in drei Tei-

1) Vgl. Hamann, Bruno: a.a.O., S. 7

len, die den Aufbau der Arbeit bestimmen:

Im ersten, grundlegenden Teil wird versucht in einer normenorientierten Definition von Wirtschaftserziehung (Wirtschaftserziehung - Das Lernen von Normen) die konstitutive Bedeutung von Normen für die Wirtschaftserziehung in detaillierter und differenzierter Form zu entfalten. Dabei werden nach und nach normative Sinn- und Orientierungsebenen aufgezeigt, auf denen sich das handlungsrelevante Werden des Menschen im Prozeß von Wirtschaftserziehung vollzieht.

In einem zweiten Teil soll die Struktur wirtschaftserziehllich relevanter Normativität, welche in umfassendem Sinne und in praxi für das handlungsrelevante Werden des Menschen maßgeblich ist, untersucht werden. Diese Untersuchung erfolgt bereits unter der Absicht, etwas über den für Normen charakteristischen Verbindlichkeitsanspruch zu erfahren. Im einzelnen interessieren dabei Begriff, charakteristische Strukturmomente und Problematik wirtschaftserziehllich relevanter Normativität.

Im dritten Teil schließlich wird der für das Gelingen von Wirtschaftserziehung zentralen Frage nachgegangen, unter welchen lernmäßigen Bedingungen Normen im werdenden Menschen Verbindlichkeit erlangen. Leitend hierfür ist der Gedanke, daß sich in der persönlichen Annahme gerechtfertigter Werte und Normen zur erziehllichen Entwicklung einer handlungsrelevanten Werte- und Normenordnung im werdenden Menschen das Gelingen von Wirtschaftserziehung erweist.

ERSTER TEIL

WIRTSCHAFTSERZIEHUNG - DAS LERNEN VON NORMEN

Es steht außer Zweifel, daß in unseren Tagen das wirtschaftliche Handeln einen ungewöhnlich breiten Raum innerhalb des menschlichen Gesamthandelns einnimmt.¹⁾ Das Wirtschaften ist im Kontext der Gestaltung des menschlichen Lebens und der Lösung hierin auftretender Probleme ein dominierender und integraler Bestandteil menschlichen Handelns überhaupt, welches prinzipiell auf menschliche Sinnerfüllung und menschliches Lebensglück hin gerichtet ist. Es läßt sich charakterisieren als ein mehr oder weniger systemgeordnetes Handeln im Hinblick auf die Befriedigung der materiellen und materiell gebundenen Lebensbedürfnisse. NELL-BREUNING spricht von einem "für- und vorsorglichen Handeln", einem "Handeln auf weite Sicht, das nicht allein den Augenblicksbedürfnissen dient, sondern die Versorgung der Menschen mit dem, was sie zur Erhaltung des Daseins und zur menschenwürdigen Lebensführung benötigen, sicherstellen will".²⁾ In einem weiter konkretisierten und systematisierten Sinne umfaßt wirtschaftliches Handeln den Vollzug ökonomischer Funktionen (produzieren, distribuieren, konsumieren), den Umgang mit ökonomischen Institutionen (Betriebe, Banken, Versicherungen, Staat, Finanzamt, Verbände etc.), das Sich-Verhalten in einem bestimmten wirtschaftlichen Lebensraum und Entwicklungszeitraum sowie unter einem wirtschaftsberuflichen Aspekt alle Handlungsanforderungen, welche sich im Umkreis der Ausübung eines Wirtschaftsbe-

-
- 1) Vgl. Geck, L.H.AD.: Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik, in: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 16-35, hier: S. 18
 - 2) Nell-Breuning von, Oswald: Zur Wirtschaftsordnung, 3. Auflage, Freiburg i.Br. 1958, Spalte 2

rufes dem Berufstätigen stellen.¹⁾

Wenngleich das wirtschaftliche Handeln oft utilitaristisch und pragmatisch verstanden wird, handelt es sich im Gesamtzusammenhang des einzelnen und gemeinschaftlichen Lebens dennoch oder gerade deswegen um eine ethisch und sozial verpflichtete Aufgabe.²⁾ Es ist insofern, will es in der moralischen Struktur der Persönlichkeit des Handelnden integriert und im verantwortlichen Zusammenleben der Menschen geordnet sein, nicht beliebig und zufällig. Das wirtschaftliche Handeln ist von mit der gebieterrischen Kraft des Rationalen ausgestatteten Sinnkriterien geleitet, welche ein konkretes Tun sachlich, ethisch, sozial auslegen und als "sinnvolle Handlung" kennzeichnen. Im Bedeutungsgehalt der "sinnvollen Handlung" wird das wirtschaftliche Handeln vor dem Ziel- und Bedingungsanspruch der konkreten Sachaufgabe und der persönlichen Situation des Handelnden besehen und auf den ganzheitlichen und gemeinschaftlichen Wert des menschlichen Daseins zurückverwiesen. "Sinn ist die Kategorie im Handeln und in der Handlung, die den Gesamtzusammenhang zum menschlichen Leben konstituiert."³⁾ Im vieldimensionalen Begriff des

-
- 1) Vgl. die eigene Mitschrift des Vorlesungszyklus von Prof. Baumgardt an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 1975-1979
 - 2) Vgl. Feld, Friedrich: Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, in: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 3-15, hier: S. 9
 - 3) Baumgardt, Johannes: Erziehung zum sinnvollen Konsumieren. Aspekte zur Konsumpädagogik, in: Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel, hrsg. von Johannes Baumgardt und Helmut Heid, Trier 1978, S. 25-48, hier: S. 27f.

Sinnes erfolgt die Einordnung des wirtschaftlichen Handelns in das Gesamthandeln des Menschen. Darüber hinaus weist in der rationalen Kraft des Sinnes ein handlungsstimulierendes Sollen, welches den Handelnden aufruft, sich sinngemäß zu verhalten.

Wirtschaftliches Handeln ist sonach an Sinnmaßstäben orientiert, in welchen ein Sollen zum Ausdruck kommt. Erkennen wir in dieser Formulierung eine Definition KELSENS für den Begriff Norm¹⁾, so können wir auch sagen: Wirtschaftliches Handeln ist ein an Normen orientiertes Handeln. Oder anders ausgedrückt: Das wirtschaftliche Handeln des wirtschaftenden Menschen ist normativ reguliertes Handeln.

Das an Normen orientierte wirtschaftliche Handeln ist dabei nicht ausschließlich und eindimensional von ökonomischen Normgegebenheiten her zu definieren, obgleich diese heutzutage in fast allen Lebensbereichen wesentlich sind, sondern es bleibt im universalen Bedeutungsgehalt des Sinnes stets verknüpft mit der menschlichen Normativität als Ganzes, welche auf Sinnerfüllung des Lebens in einem persönlich verantworteten und vollzogenen Handeln gerichtet ist. Dies heißt konkret, daß in einer wirtschaftlichen Handlungssituation die sachhaft-pragmatischen Sinnkriterien für wirtschaftliches Handeln nicht losgelöst von den ethisch-moralischen Bezugspunkten des menschlichen Lebens ihren Sollensanspruch begründen können. Ökonomische Normen (wie z.B. handle nach dem größten Nutzen) sind niemals für sich genommen, sondern immer nur als Momente im

1) Vgl. Kelsen, Hans: Allgemeine Theorie der Normen, Wien 1979, S. 2

Ganzen einer Sinnstruktur sinnvoll. Inmitten einer jeden Sinnordnung (= Handlungsordnung) aber hat der Mensch und der ganzheitliche Sinn seines Seins zu stehen. Ökonomische Normen gehen letztlich von diesem humanen Anspruch aus und sind insofern auch an ihn zurückgebunden. Sie sind grundsätzlich in jenem ganzheitlichen Humanum bedingt. Die Sinngehalte von Wirtschaft und Person gehören deshalb zusammen, sind freilich nicht immer in einer normativen Identität und Singularität zu erfassen.

Das wirtschaftliche Handeln des konkreten Menschen ist jeweils von einem spezifischen Gehalt normativer Sinnbezüge geleitet, welche in Form persönlicher Einstellungen und Haltungen in ihm gegenwärtig sind. Persönliche Einstellungen und Haltungen werden nicht allein durch personale Introspektion, durch die rationale Nabelschau des eigenen Ich ausgebildet, sie entstehen auch nicht ad hoc für die Lösung eines anstehenden Handlungsproblems, sondern vor allem dadurch, daß der Mensch seit seiner Geburt im Kontakt ist mit dem Außerhalb-seiner-selbst, daß er durch Begegnungen mit anderen und anderem in das Gewebe mannigfacher normativer Sinnbezüge gestellt ist, von woher sein Handeln eine spezifische Ausprägung in permanenter Entwicklung gewinnt. Der einzelne Mensch wird als Kind bestimmter Eltern geboren; er wächst in einer Familie auf; er ist von Freunden und Gegnern, Kollegen und Konkurrenten umgeben, zu denen er sich in wechselseitiger Prägung verhält; er ist ein Geschlechtswesen, das auf die Ergänzung durch das andere Geschlecht angelegt ist; er durchläuft eine spezifische Schullaufbahn und ergreift einen Beruf, welcher ihm wirtschaftliche Erfahrungen besonderer Art eröffnet; der einzelne Mensch sieht sich in wirtschaftlich-gesellschaftliche Sinnordnungen, geschichtlich-kulturelle Prozesse und

Traditionen eingegliedert, welche ihn in seinem sinnhaften Handeln orientieren und zu denen er sich verhalten muß. Die insbesondere von daher sich ausprägende spezifische Gestalt seines unverwechselbaren Personseins orientiert sein gesamtes Handeln und damit auch sein wirtschaftliches Handeln.

Mit diesen Überlegungen stoßen wir jetzt unweigerlich auf das Phänomen von Erziehung und "Erzogenheit", welches von der anthropologischen Grundbefindlichkeit der Erziehungsbedürftigkeit und -möglichkeit des Menschen ausgeht.¹⁾ Die Vermittlung normativer Sinngründe für das unbeliebige Handeln des Menschen vollzieht sich durch einen in einem personalen Apriori gründenden Prozeß, den wir gemeinhin Erziehungsprozeß nennen, mit der zielhaften Konsequenz, den Menschen in einer ihm vorgegebenen Weltstruktur, in die er hineingeboren wird, für die Bewältigung der alltäglichen Lebenssituation wie für die Lösung von mannigfachen Sinnaspekten bündelnden Knotenpunkten des Lebens zu rüsten.

-
- 1) Unbestritten ist die alle Jahrhunderte in der anthropologisch-pädagogischen Forschung vertretene Lehre von der Notwendigkeit der Erziehung; SÜSSMUTH faßt in einem prägnanten Aufsatz im Handbuch der Pädagogischen Grundbegriffe unter pädagogischen, biologischen und anthropobiologischen, sozialwissenschaftlichen und kulturanthropologischen Aspekten die Auffassung zusammen, daß der Mensch, insofern er ein je Werdender ist, zu diesem Werden einer außergewöhnlichen Anstrengung von außen bedarf um seiner Handlungsunfähigkeit abzuhelpen, sein Leben zu erhalten, zu steigern und zu formen, seine Individualität zu entfalten, sich in eine Kultur zu integrieren, an ihr teilzuhaben und sie fortzuentwickeln. (Vgl. Süßmuth, Rita: Erziehungsbedürftigkeit, in: Handbuch der Pädagogischen Grundbegriffe, Band I, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle, München 1970, S. 403-424)

Erziehung ist - so gesehen - der Prozeß der Lernens¹⁾ von Normen, welcher dem werdenden Menschen mehr und mehr die Richtung des sinnvollen Handelns in der Vielfalt sachlicher und situativer Bezüge anzeigt und den personalen Weg in eine sinnerfüllte Richtung weist.

Insofern das menschliche Leben nur ganz und umfassend sinnvoll zu leben und zu meistern ist, und nicht nur eine berufliche, familiäre, wirtschaftliche, finanzielle, technische, rechtliche, religiöse, soziale usf. Seite davon, kann das sich darin ereignende Erziehungsgeschehen unter normativen Sinnbezügen nur als eine Einheit in den Dimensionen gesehen werden. Innerhalb dieses vieldimensionalen und doch einen erziehlichen Geschehens vollzieht sich der Teilprozeß von Wirtschaftserziehung, welcher unter normativen Gesichtspunkten untrennbar mit dem Grundanliegen und der Grundrichtung von Erziehung an sich verbunden ist, weil aus dem Kreis handlungsleitender Normativität kein Segment (hier: wirtschaftliche Handlungsorientierungen) perspektivisch herausgebrochen werden kann, ohne das Sinn ganze zu verfälschen. Wirtschaftserziehung, welche am umfassenden erziehlichen Auftrag teilnimmt, ist nicht auf die isolierte Sinnvermittlung sachhafter ökonomischer Normen zu beschränken. Wenn Er-

1) Der Begriff "Lernen" wird hier zunächst im Sinne ROTHs eingeführt; er bedeutet die Fähigkeit Erfahrungen in Einsichten umzusetzen, das Handeln auf Grund dieser einsichtigen Erfahrungen aufzubauen und zu verändern, das Gelernte in Beziehung zueinander zu setzen und zu integrieren; dieses erfahrungsorientierte Verständnis von "Lernen" läßt sich als selbstverantwortliche Aufgabe nicht nur vom lernenden Menschen her begreifen; es bedarf der Lernangebote, Lernanforderungen und Lernhilfen von außen. (Vgl. Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover/Darmstadt 1968, S. 189)

ziehung immer Befähigung zum sinnvollen Handeln bedeutet und menschliches Handeln in all seinen sachhaften Teilaspekten je von einem unteilbaren, auf das Personsein konzentrierten Sinngrund getragen ist, so umfaßt Wirtschaftserziehung unter dem besonderen Kriterium des Lernens wirtschaftlicher Handlungsorientierungen und Werthaltungen, das mit diesem untrennbar verwobene Lernen allgemeiner sinnstiftender Orientierungen für menschliches Tun, welche den Menschen in seiner Ganzheit betreffen. Das Sinnziel und die Sinnkonsequenz aus dem so beschriebenen wirtschaftserziehlichen Geschehnis liegt in der normenorientierten Entwicklung eines wirtschaftspersonalen Handelns, welches dem Menschen ermöglicht, die von wirtschaftlichen Gegebenheiten und Notwendigkeiten geprägten Situationen und Sachaufgaben des Lebens in ethischer und sozialer Verantwortung zu meistern.

Diese normenorientierte Sichtweise von Wirtschaftserziehung läßt vorab deutlich werden, daß das wirtschaftserziehliche Geschehen in seinen praktisch-tatsächlichen sinnvermittelnden Wirkungen viel komplizierter, tieferliegender, grenzenloser, widersprüchlicher, über fachwissenschaftliche Partikularisierung hinaus verflochtener und weitreichender ist, als gewöhnlich aus der eingeschränkten Perspektive einer primär zur Wirtschaftsdidaktik reduzierten gezielten und institutionalisierten Wirtschaftserziehung, welche an sachobjektiven und wissensmäßigen Tradierungsbedürfnissen orientiert ist, angenommen wird.

In der Erziehungswissenschaft ist die damit neben der normativen Komplexität wirtschaftspersonalen Handelns ins Licht rückende Unterscheidung und Verquickung von bewußter erzieherischer Aktion und unkontrolliert vor sich gehendem

handlungsleitenden Einfluß nicht unbekannt. BREZINKA zeigt dies durch die Rezitation ausgewählter Aussagen einer hervorragenden Reihe von Pädagogen, deren Namen von HERBART, SCHLEIERMACHER über WILLMANN, DILTHEY, DEWEY bis hin zu KRIECK und FISCHER reichen.¹⁾ Aus dieser über mehrere Richtungen der Pädagogik hinwegreichenden Tradition heraus hat SCHLIEPER das ganzheitliche Erziehungsgeschehen in drei Aspekte gegliedert: 1. Erziehung ist im Kern ihres Wesens Selbsterziehung; 2. Durch die Umwelt gehen nachhaltige unbeabsichtigte (funktionale) Erziehungswirkungen aus; 3. Diese Erziehungswirkungen werden ergänzt durch die beabsichtigte (intentionale) Erziehung als planmäßige Beeinflussung.²⁾

Wenn wir an den Punkt zurückkehren, wo wir Wirtschaftserziehung zuerst als das Lernen von Normen zur Entwicklung eines sinnhaften wirtschaftspersonalen Handlungsstandpunkts verstanden haben, so können wir vor dem Hintergrund der formalen Struktur SCHLIEPER'scher Differenzierung jetzt näherhin sagen, daß Wirtschaftserziehung

- ein im Heranwachsenden nach den ersten und letzten Maßstäben seines Gewissens sich selbst steuerndes Geschehen ist, in welchem ein Mensch im Werden seiner Wirtschaftspersönlichkeit

1) Vgl. Brenzinka, Wolfgang: Erziehung als Lebenshilfe, Wien 1963, S. 53-56

2) Vgl. Schlieper, Friedrich: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, in: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 54-72, hier: S. 55f.

- Normen wie sie in seiner kulturellen Umwelt und sozialen Umgebung existent sind und wie sie insbesondere von einem ihn umgebenden wirtschaftlich strukturierten Kultur- und Lebensbereich ausgehen (= sozio-kulturelle Normen) und
- Normen wie sie bewußt von Trägern einer beabsichtigten (intentionalen) Wirtschaftserziehung für seine persönliche Entwicklung vorgegeben und eingefordert werden (= wirtschaftserziehliche Normen)

als seinsollend erfährt und sein Handeln von daher auszurichten lernt.

Die intentionale Wirtschaftserziehung ist hierbei unentrinnbar von der Bewußtmachung und Setzung von Zielen und Zwecken (wirtschaftserziehliche Normen) abhängig, welche dem werdenden Menschen helfen sollen, den in seinem Handeln aufgegebenen wirtschaftspersonalen Sinn zu verwirklichen. Immer wird dabei zwischen einem unvollkommenen Zustand wirtschaftspersonalen Handelns, wie es ist und einer Norm, wie es sein soll, zu unterscheiden sein.

Diese intentionalen normativen Anforderungen treffen dabei jedoch auf einen Menschen, in dem sich schon ganz unabhängig davon zahlreiche reaktive und spontane und unsystematische Lernprozesse ("Normentransfers") abspielen, welche unbeabsichtigt von der normengeordneten Umwelt des lernenden Menschen angestoßen sind. Wirtschaftserziehung ist als funktionale Erziehung eine "natürliche" Funktion innerhalb der von Sinnkriterien durchdrungenen Wirtschafts- und Berufsordnung, welche wiederum in die normenstrukturierte menschliche Gesamtordnung des Lebens eingebettet

ist. Wirtschaftserziehung wird unter diesem Aspekt zum Vorgang des Hineinlebens in die Normenwelt einer auch und besonders wirtschaftlich geprägten Kulturgesellschaft. Das dabei erfolgende erziehungsrelevante, weil sinnvermittelnde Lernen von Normen ist in seinem Umfang und in seiner persönlichkeits- und handlungsformenden Nachhaltigkeit nicht geringer einzuschätzen als die gezielte pädagogische Einflußnahme.

Für das wissenschaftliche Aufsuchen der normativen Sinn- und Orientierungspunkte der erzieherischen Entwicklung wirtschaftspersonalen Handelns ergibt sich daraus die Notwendigkeit, neben den intentional vermittelten Normen (wirtschaftserzieherische Normen) normative Tatbestände (sozio-kulturelle Normen) mit zu berücksichtigen, denen keine erzieherische Absicht zugrundeliegen, welche aber handlungsleitend und damit "erzieherisch" in einem weiten Sinne wirken. Gerade aus der normativen Perspektive heraus ist es unabdingbar, daß die Theorie der Wirtschaftserziehung den tragenden Grund der unbeabsichtigten normativen Wirkungen beachtet, die von der kulturellen und sozialen Umgebung des werdenden Menschen ausgehen, auch und gerade dann, wenn diese einem gegebenenfalls pädagogisch reflektierten Wertrahmen wirtschaftserzieherischer Normativität nicht standhalten können. "Jede bewußte, planmäßige Erziehung baut auf Sand, wenn sie nicht mit unkontrollierten Einflüssen rechnet."¹⁾

1) Brezinka, Wolfgang: Lebenshilfe, a.a.O., S. 57

I. Das Lernen sozio-kultureller Normen

1. Enkulturation

Die grundlegende Einsicht, daß der Mensch sich in der Auseinandersetzung mit der vorfindlichen, vom Menschen geschaffenen und im Laufe der Kulturgeschichte weiterzuentwickelnden Kulturwelt in seinem Handeln verwirklicht, weist uns auf den in der pädagogischen Diskussion nicht unbekannten Begriff "Enkulturation" hin. Der Begriff bezieht sich auf die kulturspezifischen Veränderungen und Aufbauprozesse in der erziehlichen Orientierung des Handelns der werdenden Persönlichkeit. Enkulturation hat, wie FEND nach einer selektiven Analyse des Begriffs zusammenfassend vorschlägt, "die allgemeine Bedeutung von Lernen der Kultur, Lernen von Kulturmustern, Lernen des Wert- und Normensystems, Lernen kulturspezifischer Technologien, der Sprache, des kulturspezifischen Denkstils, der kulturspezifischen Gefühlslage usw. In diesem Prozeß werden umfangreiche Ideen-Systeme gelernt, und eine Hierarchie bevorzugter Handlungsweisen wird aufgebaut".¹⁾

Das Wort "Kultur" umschreibt einen komplexen Grundplan menschlichen Denkens, Wollens, Fühlens und Handelns, welcher rahmenhaft schon vor der Geburt des einzelnen Mitglieds eines Kulturkreises feststeht und Sinnlösungen für die wichtigsten Probleme und Handlungsaufgaben des Lebens bereithält. Das Gesamt der kulturellen Sinndimension menschlichen Denkens, Wollens, Fühlens und Handelns zentriert sich in einer Vielzahl einzelner Sektoren, die

1) Fend, Helmut: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim und Basel 1969, S. 111

miteinander in Zusammenhang stehen. So ist der wirtschaftliche Kultursektor im konkreten Lebensvollzug nicht eindeutig und scharf von anderen Kultursektoren zu trennen. Das Wirtschaftswollen offenbart sich nach BAUMGARDT zwar in klar akzentuierten Wirtschaftsmaßnahmen (z.B. Konsum oder Warenwerbung), Wirtschaftsmitteln (z.B. Geld oder Scheck) und Wirtschaftseinrichtungen (z.B. Kaufhäuser oder Börse), aber darin kommen stets auch Spuren anderer kultureller Bereiche zum Zuge, z.B. das Rechtliche (Wirtschaftsrecht), das Künstlerische, das Gesundheitliche, Politische, Religiöse usw., wie umgekehrt in den Manifestationen des Rechtslebens, der Politik, des Gesundheitswesens und auch des Religiösen wirtschaftliche Momente z.T. recht bedeutsam sind. Wirtschaft ist deshalb im Hinblick auf das gesamtkulturelle Leben als ein Zug, eine Seite, ein Moment des gesamtkulturellen Grundplans menschlichen Denkens, Wollens, Fühlens und Handelns aufzufassen.¹⁾

Dieser komplexe kulturelle Grundplan, innerhalb dessen der werdende Mensch wirken und sich entfalten soll, ist "normativer Gegenstand" der lernenden Auseinandersetzung um die normenorientierte Entwicklung wirtschaftspersonalen Handelns. Der auf der Selbständigkeit und Funktionalität des Lernens beruhende Prozeß der kulturellen Normenorientierung des Menschen führt im Ergebnis zu einer weitgehenden Ausprägung des "kulturellen Charakters". Menschliches Denken, Wollen, Fühlen und Handeln ist so immer auch und

1) Vgl. Baumgardt, Johannes: Die Bedeutung des Ideellen und Pragmatischen in Wirtschaft und Erziehung für die Wirtschaftserziehung, in: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag, hrsg. von Johannes Baumgardt, Freiburg i.Br. 1967, S. 25-50, hier: S. 36

zuallererst kultürliches Denken, Wollen, Fühlen und Handeln. Die Ähnlichkeit und Gleichartigkeit menschlichen Denkens, Wollens, Fühlens und Handelns, wie es in bestimmten Kulturräumen feststellbar ist, ist in hohem Maß Resultat kultureller Lernvorgänge. Dies insofern, als kulturelle Lernvorgänge von objektiven kulturellen Sinngebilden her erfolgen.

Die Grundthese der Persönlichkeitsformung durch objektive Kultureinflüsse ist im humanistischen Denken in idealer Weise ausgestaltet worden. Sie ist in der wirtschaftspädagogischen Tradition festgehalten unter dem besonderen Erziehungsaspekt der Bildung. Bildung definiert sich nach SCHLIEPER als der von objektiven kulturellen Gebilden ausgehende geistige Formungsprozeß (*formatio animi*) und als bestimmter Zustand geistigen Geformtseins (*cultura animi*). Der von der werdenden Persönlichkeit erreichte Zustand der Bildung äußert sich

- im Grade der Teilhabe an der Kultur (Volk, Menschheit)
- im Grade seiner Einsicht in die Wertzusammenhänge (Kulturgüter, menschliche Kultur als Ganzes, Sinn des Lebens)
- in der Fähigkeit zur Weiterführung der Kultur
- im Bewußtsein der Verpflichtung zur Kulturpflege und Kulturförderung.¹⁾

Grundlage diesbezüglicher kultur- und wertphilosophisch

1) Vgl. Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 59f.

ausgerichteter Bildungsüberlegungen, in deren Mittelpunkt der Mensch steht, ist die Gleichung: "Kultur ist objektivierte Bildung und Bildung ist resubjektivierte Kultur."¹⁾ Zwischen Mensch und Kultur existiert ein wechselseitiges, progressives Austauschverhältnis. Der Mensch ist einerseits durch Kultur geprägt, verwirklicht sich aber andererseits selbst in kulturellen Formen. Kultur kann so kein statischer Begriff sein. Denn Menschsein, welches sich in kulturellen Bezügen ereignet, ist eine erst im Laufe der Zeit zu erfassende und zu verwirklichende Aufgabe. Die Geschichte der menschlichen Kultur bietet deshalb die Chance des Fortschritts. Die Möglichkeiten der Verwirklichung des Menschseins weiten sich aus, seine Verwirklichung vollzieht sich gerade dadurch, daß der Mensch Kultur gestaltet, Werte, Normen und Ziele schafft. Weltgestaltung schließt die Weiterentwicklung der menschlichen Kultur mit ein. Maßstab für derartige Abläufe ist die Personwürde des Menschen. Der Mensch muß bei allem Fortschritt das tragende Subjekt bleiben. Bildung nimmt im Prozeß der Kultur- und Normenentwicklung eine humane Werte wahrende Schleusenfunktion ein, insofern sie als Bedingung für die Bildungswirksamkeit (und damit Tradierungswirksamkeit) kultureller Inhalte deren ethische Immanenz voraussetzt. Nur wertrelevante Kulturgüter genügen dem Anspruch in der Resubjektivierungsphase zu Bildungsgütern zu werden. Von Bildung kann sonach erst dort gesprochen werden, wo einem Kulturgebiet ein bestimmter Bildungswert innewohnt.

Hatte der neuhumanistische Bildungsgedanke des 19. Jahr-

1) Czycholl, Reinhard: Wirtschaftsdidaktik. Dimensionen ihrer Entwicklung und Begründung, Trier 1974, S. 253

hunderts noch die Bildungsfeindlichkeit des wirtschaftlichen Kulturbereiches behauptet, vollzog sich mit den kulturpädagogischen Positionen SPRANGERS die Anerkennung der Wirtschaft als ein mit erziehlicher Schöpferkraft ausgestattetes Kulturgebiet. Danach wird es möglich, Bildungstypen mit einer ökonomisch-technischen Lebensform zu entfalten. Dies wird bei SPRANGER damit begründet, weil in der zweiten und berufsbildenden Phase der menschlichen Wesensformung Probleme auftreten, in der sich im Anschluß an diejenige der grundlegenden Bildung die eigentliche individuelle Differenzierung im Hinblick auf die handlungsrelevante Eingliederung des Menschen in eine wirtschaftliche Wissens-, Wert- und Sinngemeinschaft ereignet. SPRANGER geht davon aus, daß sich in der Pubertät ein persönliches Bildungszentrum entwickelt, in dem die individuelle Eignung und Neigung wurzelt und damit auch der sogenannte innere Beruf, von dem aus der Mensch den Zugang zu einem bestimmten Leistungsbereich der Kultur, dem sogenannten objektiven oder soziologischen Beruf zu gewinnen vermag.¹⁾ Der Weg zum Menschsein führt nunmehr auch über das Tätigsein. Mit diesem Grundaxiom des Bildungsprozesses ist das hier ablesbare harmonische Grundverhältnis von Mensch und Kultur auf eine wirtschafts- und berufspädagogische Formel gebracht.

Auf höchstem Abstraktionsniveau wird von SPRANGER und seinen Nachfolgern (FELD, FISCHER, DÖRSCHEL, SCHLIEPER, SCHMIEL, u.a.) der positive Einfluß des Kulturwerkes der Wirtschaft auf die Persönlichkeitsentwicklung des handelnden

1) Vgl. Spranger, Eduard: Berufsbildung und Allgemeinbildung, 1923, Wiederabdruck in: Spranger, Eduard: Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung, Heidelberg 1965, S. 36

den Menschen herausgestellt. Durch Auseinandersetzung des Lernenden mit den objektiven Normen und Werten "der Wirtschaft" könne eine erzieherisch positive Wirkung im Hinblick auf die Formung der sittlichen Persönlichkeit, ihrer handlungsrelevanten Teilbereiche (z.B. Arbeitstugenden und grundlegende Bildung, FISCHER 1928; Berufskönnen, LITT 1955/58; Pflege, Bildung, Zucht, SCHLIEPER 1963) oder einzelner Handlungskomponenten (z.B. Berufskennntnisse LITT 1955/58; Vernunft und Willen, ABRAHAM 1960) erreicht werden.¹⁾ Die kulturpädagogische Legitimation des wirtschaftlichen Kulturwerkes wurde in den Jahren vielfach ergänzt und differenziert. Insbesondere wurde der Einfluß der Arbeits- und Berufstätigkeit als wertorientierte Begegnungs- und Bewährungssituation auf die Persönlichkeitsentwicklung unter Hinweis auf die wahrscheinlich besonders erzieherisch-förderlichen Merkmale der Dauerhaftigkeit einer bestimmten Arbeitsausübung, der Eignung und Neigung sowie der freien Wahl und des innerlichen Akzeptierens der ausgeübten Erwerbstätigkeit herausgearbeitet.²⁾ Im Ergebnis wurde die Einengung des Bildungsbegriffes auf die intellektuelle Kultur im Sinne humanistischer Bildungsvorstellungen durchbrochen und auf praktische Sinn-elemente und berufliche Handlungselemente ausgeweitet.

Die Kulturpädagogik erweist sich in allem als ein System, in welchem die als Kultur- und Bildungsgut definierten pädagogisch relevanten Erscheinungen der Wirtschaftswelt einem Menschen gegenüberstehen, der als Bildungsgefäß und

1) Vgl. Tümmers, Jürgen: Bedeutung der Wirtschaft für die Erziehung zum Handeln, in: Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel, hrsg. von Johannes Baumgardt und Helmut Heid, Trier 1978, S. 305-327, hier: S. 315

2) Vgl. Tümmers, Jürgen, a.a.O., S. 315

Kulturproduzent gesehen wird. Kultur- und wertpädagogisch geht es um begrifflich geordnete Normengehalte, die zwar unter einem jeweils speziellen Aspekt der wirtschaftlich-kulturellen Wirklichkeit abgerungen worden sind, die aber selbst als Summe die sich ständig verändernde Wirklichkeit des vielfältig mit anderen Kulturbereichen verknüpften wirtschaftlichen Kulturbereiches nicht zu repräsentieren vermögen. Dies zeigt sich besonders an der kulturpädagogischen Berufsidee. Hinter kulturpädagogischen Überlegungen steht orientierend ein ideales Berufsbild, welches als *vocatio* ein Berufensein im Sinne eines Sich-Wählens und Sich-Vollendens in der beruflichen Existenz gewährt. Diese Berufsidee wurde bis in unsere Tage hinein durch die Zerlegung der Arbeitsvorgänge auf Grund von Mechanisierung und Automatisierung fortschreitend in Frage gestellt.¹⁾

Der nicht hinreichende Erklärungsgehalt kulturpädagogischer Festlegungen zeigt sich aber vor allem daran, daß die Diskussion über den materialen, formalen und ethischen Bildungswert wirtschaftlicher Kulturgüter bis heute nicht abgerissen ist.

Die Leipziger Schule hat sich in ausführlichen Studien um den Nachweis des Bildungswertes wirtschaftlicher Stoffe bemüht. Arthur WETZ z.B. arbeitet folgende Problemperspektiven heraus:

(1) Axiologische Perspektive: Es geht um den 'organisierten Wertsinn' wirtschaftlicher Stoffe. Die Frage lautet, "ob der Wirtschaft ebenfalls ewige geistige Werte immanent sind, wie - natürlich in anderer Art - der Religion, Kunst, Mathematik usw."

(2) Psychologische Perspektive: Wirtschaftliche Stoffe werden auf ihre Fähigkeit hin untersucht, die seelischen Funktionen des Denkens, Wollens, Fühlens auszubilden ...

1) Vgl. Röhrs, Hermann: Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 3-14, hier: S. 7

Der 'typische Wirtschaftler' als Entfaltungerscheinung der 'ökonomischen Lebensform' wird als 'aktiver, teleologischer und egozentrischer Mensch' eingestuft. Bei solcher Art "strukturierten Menschen kann nur durch die wirtschaftlichen Bildungsgüter eine höchste Bildungslage erreicht werden".

(3) Teleologische Perspektive: Hier geht es um die Bewertung eines Bildungsgutes im Hinblick auf den subjektiven Beruf, um die Bedeutung wirtschaftlicher Inhalte für die Eingliederung des Menschen in eine Wertgemeinschaft.¹⁾

Später wurde von Helmut KUHNLE (1967) unter Anlegung eines stofflich-materialen, physisch-psychischen, funktionalen und ethisch-charakterlichen Bildungswertaspekts eine umfassende Bildungswertanalyse der kaufmännischen Fächer: Betriebswirtschaftslehre, Schriftverkehr, Buchführung, Kaufmännisches Rechnen und Volkswirtschaftslehre erarbeitet.²⁾

Der kulturpädagogischen Hermeneutik wird in diesem Zusammenhang insbesondere angelastet, daß die Verbindung von subjektivem und objektivem Geist, von Bildung und Kultur und der Ausweis der Wirtschaft als bildungsgemäßes Kulturwerk zu einer "funktionalistisch-affirmativen Behandlung" des wirtschaftserziehlischen Humanisierungsproblems führe. Die rational-distanzierende Erörterung der ethischen Problematik wirtschaftlicher Stoffe trete zugunsten eines Appells zur Identifizierung mit Normen zum Zwecke der konfliktlosen und kulturstabilisierenden Anpassung zurück. Das Ethische werde im Bereich der Wirtschaft aufgesucht, seine Notwendigkeit im Dienste der Wirtschaft betont und für seine individuelle Verinnerlichung Sorge getragen. Diese ethisch-individualistische Normierung der Bil-

1) Vgl. Wetz, Arthur: Der formale Bildungswert des wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts. Theoretische und didaktisch-praktische Untersuchungen, Diss. Handelshochschule Leipzig, 1933, zitiert nach Czycholl, Reinhard: a.a.O., S. 254f.

2) Vgl. Kuhnle, Helmut: Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer, Eine wirtschaftsschulpädagogische Betrachtung, WiSo-Diss., Erlangen - Nürnberg 1967

dung verhindere letztlich die Mündigkeit und Freiheit des werdenden Menschen in seinem Handeln.¹⁾

Dieses pädagogische Pro und Contra erklärt nachträglich die Praxis, beim Hinweis auf das Phänomen der kulturellen Sinnorientierung wirtschaftspersonalen Handelns aus dem wertidealen begrifflichen Gedankenrahmen von Bildung herauszutreten und - wie oben geschehen - von Enkulturation zu sprechen. Während der Begriff Bildung die wirtschaftspädagogische Werthaftigkeit kultureller Inhalte voraussetzt, wird mit dem Begriff Enkulturation zunächst auf den von der Kultur (i.e.S. Wirtschaftskultur) tatsächlich ausgehenden handlungsleitenden Einfluß an sich abgehoben, auch wenn im Einzelfall dessen wirtschaftserziehlicher Förderungswert unter wirtschaftspädagogisch reflektiertem Zielanspruch umstritten sein kann. Mit dem Ausdruck Enkulturation ist somit auf die lernende Auseinandersetzung des werdenden Menschen mit real gegebenen kulturellen Sinnkriterien Bezug genommen, welche in ihrer Faktizität und Komplexität für die normenorientierte Entwicklung wirtschaftspersonalen Handelns funktionale und konstitutive Bedeutung haben.

2. Sozialisierung

"Wenn ich meine Pflichten als Bruder, Gatte oder Bürger erfülle oder wenn ich übernommene Verbindlichkeiten einlöse, so gehorche ich damit Pflichten, die außerhalb meiner Person und der Sphäre meines Willens im Recht und in der Sitte begründet sind. Selbst wenn sie mit meinen per-

1) Vgl. Czycholl, Reinhard: a.a.O., S. 258

sönlichen Gefühlen im Einklange stehen und ich ihre Wirklichkeit im Innersten empfinde, so sind diese doch etwas Objektives. Denn nicht ich habe diese Pflichten geschaffen, ich habe sie ... übernommen ... Das Zeichensystem, dessen ich mich bediene, um meine Gedanken auszudrücken, das Münzsystem, in dem ich meine Schulden zahle, die Kreditpapiere, die ich bei meinen geschäftlichen Beziehungen benütze, die Sitten meines Berufes führen ein von dem Gebrauche, den ich von ihnen mache, unabhängiges Leben ... Wir finden also besondere Arten des Handelns, Denkens, Fühlens, deren wesentliche Eigentümlichkeit darin besteht, daß sie außerhalb des individuellen Bewußtseins existieren und mit einer gebieterischen Macht ausgestattet sind, kraft deren sie sich einem jeden aufdrängen, er mag wollen oder nicht."¹⁾

Mit diesem Zitat des Nestors der Sozialwissenschaften DURKHEIM lassen sich die Überlegungen zur kulturellen Sinnorientiertheit wirtschaftspersonalen Handelns unter einem sozialinteraktiven Aspekt fortführen. DURKHEIM spricht von der den werdenden Menschen umgebenden kulturellen Normenwirklichkeit in ihrem "erziehlichen Einfluß" auf das Handeln des Individuums. In der moralischen Größe der von DURKHEIM apostrophierten "réalité sociale" sind von vorneherein alle sich objektivierenden Regelformen und Regelsysteme menschlichen Denkens, Wollens, Fühlens und Handelns unter einem sozialen Gesichtspunkt normativ zusammengefaßt. Sie ist für den in die Wirklichkeit des Lebens eintretenden und in ihr lebenden Menschen etwas Ob-

1) Durkheim, Émile: Les règles de la méthode sociologique (1895) Paris 1950, S. 3f. und 14; hier zitiert nach der Übersetzung von R. König: Émile Durkheim, Regeln der soziologischen Methode, Neuwied - Berlin 1965, S. 105f. und S. 114

jektives. Die Vermittlung jener normativen Wirklichkeit erfolgt in einem interaktiv sich vollziehenden Lernprozeß, den man Sozialisierung nennt.¹⁾

Das Phänomen der Sozialisierung ist in den letzten Jahrzehnten im Zusammenhang mit Forschungen zum Problemkreis Kulturgesellschaft und Persönlichkeit, einer interdisziplinären Arbeit von Soziologie, Anthropologie, Psychologie und Pädagogik vielfach untersucht und diskutiert worden. Im Hintergrund dieser wissenschaftlichen Arbeit steht das Bemühen, das Werden der Persönlichkeit in seinen gesellschaftlichen Handlungsbedingungen zu erklären. Dabei tritt immer wieder beeindruckend in den Vordergrund, welch große Wandlung ein Mensch von der Geburt bis zum Erwachsenenalter und selbst im Erwachsensein erfährt. Aus dem Kind das nicht gehen kann, die Sprache und Rechenzeichen nicht beherrscht, nicht fähig ist zu mehreren

1) In der Literatur gibt es eine Vielfalt von Bedeutunggehalten des Begriffes. Das Wort Sozialisierung wird für die Bezeichnung verschiedenster Tatbestände verwendet. Oft setzt man Sozialisierung als Oberbegriff für Erziehung, wobei Erziehung im engeren Sinne als die bewußte, geplante erziehliche Einflußnahme aufgefaßt wird. Aus diesem Grunde scheint die FEND'sche Unterscheidung von Sozialisierung in Sozialwerdung und Sozialmachung hier klärend: Sozialisierung als Sozialmachung meint in seinem Sinne den bewußten erziehlichen Einfluß von Personen auf Heranwachsende (= intentionale Erziehung), während mit Sozialisierung als Sozialwerdung auf die im Subjekt selbst sich vollziehende Persönlichkeitsformung auf Grund sozio-kultureller Beeinflussung von außen Bezug genommen wird. Im ersteren Fall bietet eine Person erziehliche Inhalte an, im zweiten Falle lernt eine Person, die in seiner Umgebung vorfindlichen sozio-kulturellen Sinngehalte (Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 34f.). Der Duktus und die Systematik des Ersten Teils der Arbeit machen klar, daß hier der Begriff Sozialisierung im Sinne von Sozialwerdung verwendet wird.

Menschen Kontakt aufzubauen, seine Hand erst allmählich zu gebrauchen lernt, wird vielleicht ein Mensch, der Automobile baut, als Kaufmann ein Geschäft betreibt, der Bilanzen erstellt und Wechsel unterzeichnet, der eine Familie gründet und durch seine Arbeit versorgt, der sich ein eigenes Haus baut und finanziert, der sich am Arbeitsplatz loyal und kollegial oder egoistisch verhält, der Hilfe denen leistet, die in Not sind, oder sich über deren Schicksal hinwegsetzt, der seine Steuern pünktlich bezahlt, der das Eigentum und die Rechte anderer achtet oder nicht achtet, der opportunistisch lebt oder für seine Überzeugungen eintritt. Welche Entwicklung ein heranwachsender Mensch nimmt ist je individuell und dennoch nicht von der bloßen Entfaltung der naturalen und personalen Anlagen her zu erklären. Planvolle Erziehungsmaßnahmen spielen eine hier noch zu vernachlässigende Rolle. Das normative Fundament des Handelns wird durch die Eingliederung eines Menschen in die Familie, Altersgruppe, Schule, Arbeit-, Betriebs- und Wirtschaftsgemeinschaft gelegt, welche im Sinne DURKHEIMS objektive kulturelle Regelungen des Denkens, Wollens, Fühlens und Handelns widerspiegeln und vermitteln. Der heranwachsende Mensch setzt sich unvermerkt mit dem Geist, der Atmosphäre jener Gruppen und Gemeinschaften, denen er angehört, auseinander. Sein Handeln entwickelt sich von den "objektiven" normativen Tatbeständen her, welche in der sozialen Umgebung vorgefunden werden.¹⁾ Dies gilt auch für die Entwicklung seines wirtschaftspersonalen Handelns.

Mit der Sozialisierung wirtschaftspersonalen Handelns ist mithin ein Prozeß bezeichnet, in welchem der Mensch die Normen und Werte jener Gruppen und Gemeinschaften, mit de-

1) Vgl. Brezinka, Wolfgang: Lebenshilfe, a.a.O., S. 49

nen er in einem mehr oder weniger engen Kontakt steht, lernt.

Der Ordnung eines Familienhaushalts kommt bei der Sozialisierung wirtschaftspersonalen Handelns dabei ein erster Stellenwert zu. GECK bringt dies zum Ausdruck, wenn er darauf verweist, daß die Wirtschaftswelt der erwachsenen Eltern und der Geschwister durch die sozialisierende Übermittlung wirtschaftlicher Kenntnisse, Fertigkeiten, Anschauungen und Handlungsweisen ohne Zweifel einen starken und wesentlichen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung heranwachsender Familienmitglieder nimmt. Darüber hinaus drängen die in die Familien hineinwirkenden allerorten spürbaren Äußerungen des hochentwickelten und weitverzweigten wirtschaftlichen Kulturlebens die jungen Menschen in den Gedanken- und Handlungsrahmen des Ökonomischen. Die Handlungsnormen und Handlungsideen des Wirtschaftlichen sind für die einzel menschliche Entwicklung umso bedeutsamer, je mehr das Wirtschaftliche im Leben der Familie, in ihrem Denken und Handeln die beherrschende Rolle einnimmt.¹⁾ Besonderheiten im familienspezifischen Handeln werden in starkem Maße von den ökonomischen Haushaltsverhältnissen bestimmt.²⁾

1) Vgl. Geck, L.H.AD.: a.a.O., S. 17f.

2) Bei der Betrachtung möglicher Unterschiede interaktiver Sozialisierungswirkungen von ökonomischen Tatbeständen her, fand man z.B. in den Vereinigten Staaten Sozialisierungsdivergenzen zwischen Familien in unternehmerischer Wirtschaftsposition und Familien in Angestelltenposition (MILLER, SWANSON) heraus. Genauso ergaben Vergleiche, daß Menschen und Gruppen deren wirtschaftliche Lage vom persönlichen Geschick abhängt, in der Sozialisierung der Heranwachsenden Leistung und Selbstvertrauen hervorbringen, während Menschen und Gruppen, deren wirtschaftliche Lage mehr auf schematischen und routinemäßigen Vollzügen beruht, in der Sozialisierung vor allem zu Unterordnung und Verantwortungsbewußtsein führen (BARRY, BACON, CHILD). (Vgl. Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.): Wörter-

Auch Betriebs- und Berufsgruppen spielen bei der Sozialisierung wirtschaftspersonalen Handelns eine wesentliche Rolle. Mit dem Eintritt eines jungen Menschen ins Berufsleben wird die kulturell und sozial normierte Betriebs- und Berufsgemeinschaft zur "geheimen Miterzieherin" für sein Handeln. In den betrieblichen und beruflichen Einrichtungen und in den formalen und informalen Weisen der Kooperation arbeitender Menschen liegen handlungsleitende Elemente, welche normativ auf die Haltungen, Einstellungen und Gewohnheiten der in einem bestimmten Beruf und Unternehmen tätigen Menschen einwirken.

Die Sozialisierung wirtschaftspersonalen Handelns ist als bedeutsamer Faktor der Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung aufzufassen, durch welchen der werdende Mensch, welcher mit einer enormen Variationsbreite von Handlungsmöglichkeiten geboren wird, ein weit engerbegrenztes Handlungsspektrum ausbildet, wobei die normativen Grenzen des sinnvollen Handelns an den Normen der Gruppen und Gemeinschaften, mit denen er in Verbindung steht, orientiert sind. Der funktionale Vorgang der Sozialisierung erlangt dadurch für die Wirtschaftserziehung eine besondere Bedeutsamkeit, als er vornehmlich vor Beginn der intentionalen Wirtschaftserziehung im Leben des einzelnen Menschen auftritt und während der Zeit der intentionalen Wirtschaftserziehung und darüber hinaus fortbesteht.

Zusammenfassung und Unterscheidung: Die Anwesenheit des werdenden Menschen im Handlungsraum des Wirtschaftlichen (Familienhaushalte, Betriebe, Geschäfte und Kaufhäuser, Verbände, Wirtschaftsinstitutionen etc.) bietet Anlaß zur Sammlung von Erfahrungen, zum Nachdenken und Überlegen, zu

Willensentscheidungen und zur Ausbildung konkreter wirtschaftspersonaler Handlungsweisen.¹⁾ Das Lernen der normativen Sinngründe, welche sein wirtschaftspersonales Handeln anleiten, ist initiiert durch die interaktive Vermittlung der in der "réalité sociale" und "réalité économique" untrennbar verwobenen sozio-kulturellen Normengegebenheiten. Was im Sozialisierungsgeschehen inhaltlich gelernt wird, welche wirtschaftspersonalen Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen und Handlungsweisen hierbei ausgebildet werden, hängt nicht allein von den einzelnen Bezugspersonen, die einer Gruppe oder Gemeinschaft angehören und die dort geltende Handlungsordnung auf ihre persönliche Weise verkörpern ab, sondern hauptsächlich von der größeren Gruppe (Kulturgesellschaft), welcher der Lernende und seine Bezugspersonen angehören.²⁾ Der werdende Mensch orientiert sich in den Gruppen und Gemeinschaften, denen er zugehört, an jenen Sinngehalten, Werten und Handlungsformen, welche zur Gänze die Kultur (i.e.S. Wirtschaftskultur) einer Kulturgesellschaft ausmachen.

In dieser Verknüpfung ist der komplexe Zusammenhang zwischen Enkulturation und Sozialisierung angedeutet, wie er im Begriff der sozio-kulturellen Normen schon sichtbar unterstellt ist. Sozialisierung ist demnach als sich interaktiv vollziehender Teilprozeß des umfassenden Enkulturationsprozesses aufzufassen. Die Abgrenzung zwischen Enkulturation und Sozialisierung kann nach FEND auf Grund der verschiedenen Inhalte, die im jeweiligen Prozeß ge-

1) Vgl. Geck, L.H.AD.: a.a.O., S. 17

2) Vgl. Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft, München und Basel 1976, S. 70f.

lernt werden erfolgen: "Während mit dem Begriff 'Enkulturation' auf das Lernen aller kulturellen Inhalte angespielt wird, bezeichnet Sozialisierung das Lernen einer besonderen Klasse kultureller Inhalte: das Lernen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft."¹⁾ Darin liegt es begründet, daß DURKHEIM die "réalité sociale" auch als "réalité morale" bezeichnet. Die kulturelle und soziale, geistige und das subjektive Bewußtsein des einzelnen Menschen übergreifende, ihn von außen normierende Wirklichkeit ist zugleich (in Abhebung von den physischen Realitäten) eine moralische Wirklichkeit. Die Abgrenzung zwischen Enkulturation und Sozialisierung ist jedoch in dem Maße ungenau, wie die inhaltliche Unterscheidung in kulturelle Sinngehalte und moralische Normen ungenau ist.

Die darüber hinaus sich in den wirtschaftspädagogischen Gedankengang hineinverlängernden Abgrenzungsprobleme zwischen Gesamtkultur und Wirtschaftskultur, Moral und Wirtschaftsmoral, Wirtschaftskultur und Wirtschaftsmoral lassen an dieser Stelle eine präzise Umschreibung der normativen Orientierungspunkte funktionaler Wirtschaftserziehung nicht erwarten. Das funktionale Lernen sozio-kultureller Normen als bedeutsamer Wesensaspekt von Wirtschaftserziehung bleibt unlösbar einverwoben in gesamtheitliche Enkulturations- und Sozialisierungsprozesse.

3. Problematik des Lernens sozio-kultureller Normen

Durch Enkulturation und Sozialisierung lernt der werdende Mensch jene kulturellen und sozialen Wissens-, Wert- und

1) Fend, Helmut: a.a.O., S. 48

Sinnstrukturen, an welchen sich sein wirtschaftspersonales Handeln zuerst orientiert. Insofern liegt hierin ein wesentlicher wirtschaftspädagogischer Tatbestand vor. In jeder Kultargesellschaft steht der erzieherische Wert der Enkulturations- und Sozialisierungsprozesse in enger Beziehung zur Qualität, zur Stabilität und zur Harmonie ihrer kulturellen und sozialen Normenordnung. FLITNER hat den damit gemeinten Idealzustand kultargesellschaftlicher Gebilde, in welchen geistige Traditionen zusammenlaufen und sich verlebendigen, einmal als "Lebensformen" bezeichnet. Er umschreibt so ein normatives "System", welches eine kultargesellschaftlich mögliche und geforderte Lebens- und Handlungsweise mit einem bestimmten Geist erfüllt, mit einem "esprit de corps", einem bestimmten "pattern", einem "ordo" oder "modus vivendi".¹⁾ FLITNER denkt dabei u.a. auch an ideale Lebensformen innerhalb von Betriebs- und Werkgemeinschaften, in welchen der beruflich tätige Mensch stärkere vitale und persönliche Beziehungen zur Arbeit finden könnte und wodurch das Leben der Betriebsangehörigen eine Ordnung im Sinne des Eigentlich - Menschlichen erhielte.²⁾ Kleine geschlossene und stabile Gruppen und Gemeinschaften primitiver Gesellschaften wie auch Hochkulturen sind diesem idealen Standard kompakter unumstrittener Lebensformen relativ nahe. Die Gegenwart aber ist nicht durch die Harmonie, sondern durch den Konflikt und den Abbau sittlich moralischer Lebensordnungen gekennzeichnet. "Fast alle Vorgänge, die für die Sozialgeschichte (und Wirtschaftsgeschichte, Anm.d.Verf.) der letzten 100 Jahre charakteristisch sind, haben die

1) Vgl. Flitner, Wilhelm: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1974, S. 39

2) Vgl. ebd., S. 42

Institutionen geschwächt: die gewaltige Zunahme der Bevölkerung, die wirtschaftliche Umstellung von der Agrar- auf eine Industriegesellschaft, die Zusammenballung von Menschen verschiedenster Herkunft in Großstädten, die soziale Mobilität wie die Ausbreitung der technischen Nachrichten- und Unterhaltungsmittel."¹⁾ Wir sehen uns heute vor einer Fülle von kulturgesellschaftlich relevant gewordenen normativen Geltungssystemen, deren faktische Geschichtsgebundenheit und strukturelle Heterogenität eine bestimmte normative Position als kultur- und sozialspezifisch höchst bedingte begreifen läßt. In einer Zeit rasanter kulturgesellschaftlicher Veränderungen kann deshalb die Auflösung konventioneller "Lebensformen" ebenso wenig ausbleiben, wie der Konflikt zwischen denen die weiterbestehen und anderen, die neu hinzutreten. Menschliches Denken, Wollen, Fühlen und Handeln und die dahinter stehenden kulturell und sozial sich vermittelnden normativen Sinngründe stellen sich vielfältig und widersprüchlich dar. Es gibt im Zeichen permanenter Veränderungen²⁾ nicht nur ein an gegebenen Normen orientiertes richtiges und falsches, gutes und schlechtes Handeln, sondern auch gute und schlechte, richtige und falsche Normen, Gesetze, Weisungen, Gebote, welche das Handeln des einzelnen Menschen anleiten können und es gibt auch den Normenkonflikt, in welchem jeweils gute, richtige und geltende Normen sich in ihrer Sollensrichtung gegenseitig ausschließen. Die Un-

1) Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, a.a.O., S. 72

2) Die zunehmende Automatisierung wirtschaftlicher Produktionsprozesse z.B., führt von der Technik her zu einer radikalen Änderung wirtschaftlicher Sinn- und Handlungsstrukturen (Vgl. hierzu Derbolav, Josef: Erziehung im Zeitalter der Automation, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 98-110).

terscheidung und Orientierung für den werdenden Menschen ist schwer geworden. Mit einem Wort: es gibt Orientierungslosigkeit.

Was bedeutet dieser hier nur kurz beschriebene Umstand, daß die kulturelle und soziale Normen- und Handlungsordnung von Normenvielfalt, Normenirrtum, Normenwandel und Normenkonflikten gekennzeichnet ist, für eine Wirtschaftserziehung, welche wir zuerst als das Hineinleben in eine von Wert- und Normengegebenheiten geprägte Kulturgesellschaft, als das Lernen von sozio-kulturellen Normen bezeichnet haben?

Es ist und bleibt zunächst eine unverrückbare und unübersehbare Tatsache, daß Menschen als handlungsunfähige Wesen geboren werden, welche sich erst im Laufe des Lebens orientieren und sichere Haltungen und Einstellungen für ihr meist auch wirtschaftlich bedingtes und folgenreiches Handeln gewinnen müssen. Die normative Sinnorientierung des werdenden Menschen geschieht vor allem und insbesondere im personalen Kontakt und in der personalen Auseinandersetzung mit sozio-kulturellen Wert- und Normengegebenheiten. Diese sozio-kulturelle Bedingtheit und Bezogenheit ist für die Wirtschaftserziehung fundamental.

Insofern die kulturelle und soziale Wert- und Normenordnung als eine wandelbare und entwickelbare Größe im Erziehungsgeschehen aufgefaßt werden muß, wird Wirtschaftserziehung als die Auseinandersetzung mit sozio-kulturellen Normen zu einem unabgeschlossenen, lebenslang sich ereignenden Geschehen. Als logische Konsequenz wird die von der Begrifflichkeit des Pädagogischen her indizierte zeitliche Begrenzung wirtschaftserzieherischer Vorgänge auf das Jugendalter durchstoßen und auf das Erwachsenenalter hin

ausgeweitet. Wer sich in einer Wirtschafts- und Berufswelt, in welcher das einzig Beständige der Wandel und die Fortentwicklung ist, behaupten will, muß - ausgehend von einem festen Handlungsrahmen - ein Leben lang lernen, um sich auf die sich verändernden Umstände einzustellen und sie mitzuformen.

Können heranwachsende Menschen aber durch Enkulturation und Sozialisierung nicht in klare normative Denk- und Handlungsordnungen hineinwachsen, sind sie einer oftmals wirren Fülle unterschiedlicher, inhaltlich unbestimmter, wechselnder, widersprüchlicher normativer Anforderungen ausgesetzt, welche mehr oder weniger zufällig auf sie einströmen, wird die erziehlische Wertigkeit und Wirksamkeit des Lernens sozio-kultureller Sinnregeln im Blick auf das Ziel verantwortlichen wirtschaftspersonalen Handelns zweifelhaft. "Statt durch eine fraglos verpflichtende sittliche Ordnung klar gegliedert zu sein, erscheint ... die Welt als ein komplizierter, unberechenbarer Handlungsraum, in welchem alles möglich ist."¹⁾ Funktionale Wirtschaftserziehung führt in einer solchen Situation nicht zu "Handlungsstabilisierung" und "Handlungsklarheit", sondern zu "Handlungsdestabilisierung" und "Handlungsunklarheit". Sie schließt auch die Möglichkeit der Vermittlung schlechter und falscher Normen grundsätzlich nicht aus.

Diese Einwände machen klar, daß die lernende Auseinandersetzung mit kulturellen und sozialen Normen eine einerseits zeitlich nicht begrenzbare dynamische und grundlegende Begebenheit im Leben des einzelnen Menschen ist,

1) Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, a.a.O., S. 73

daß es andererseits aber nur in einem weiten und ungenauen Sinne möglich ist hierbei von Wirtschaftserziehung zu sprechen. Eine Wirtschaftserziehung, welche darüber hinaus den vordergründigen und mechanischen Nachvollzug kultur- und sozialspezifisch erfahrbarer Denk- und Handlungsweisen im Sinne einer lediglich funktionalen Handlungsanweisung als Erziehung deklarieren würde, verzichtete auf einen am "Ideal" des Wirtschaftens und Personseins orientierten Zielanspruch. Einer nur so verstandenen Wirtschaftserziehung käme der Stellenwert eines Reproduktionsprozesses der Kulturgesellschaft im werdenden Menschen zu, insofern wirtschaftspersonale Traditionen, Handlungsweisen und Normen ungeprüft übernommen, eingeübt und weitervermittelt werden. Auf diese Weise könnten leicht unsachgemäße und unsittliche Verhältnisse festgeschrieben und damit die ursprünglichste Zielsetzung von Wirtschaftserziehung verfehlt werden.

Wirtschaftserziehung ist also ohne den Fundus sachhafter und ethischer Ideale, welche einen beispielhaften Vorentwurf der Sinnordnung wirtschaftspersonalen Handelns darstellen und denen sich der lernende Mensch zielhaft annähern soll, nicht denkbar. Wirtschaftserziehung ist ohne die bewußte, geplante, beabsichtigte und zielgerichtete Einflußnahme, welche auf das Lernen des pragmatisch Notwendigen und idealerweise Wünschbaren als integrale Sinnbestandteile wirtschaftspersonalen Handelns gerichtet ist, gerade in einer von Normenvielfalt und Normenkonflikten verunsicherten Zeit nicht vorstellbar.

Gerade dort, wo kulturelle und soziale Sinnstrukturen unklar sind, wird die Beantwortung der Frage nach dem Ziel und Zweck menschlichen Tuns zu einer unabdingbaren, zen-

tralen, jedoch in dieser Situation schweren pädagogischen Aufgabe. Die Träger der intentionalen Wirtschaftserziehung sind zur bewußten Zielbestimmung und zur Vorgabe erziehlicher Normen, welche den Werdegang des lernenden Menschen zielhaft unterstützen und fördern sollen, herausgefordert. Wirtschaftserziehung umschließt so wirklich und wesentlich die Notwendigkeit der Setzung und des Lernens wirtschaftserziehlicher Normen.

II. Das Lernen wirtschaftserziehlicher Normen

Eine Wirtschaftserziehung wäre ohne Intentionen und Institutionen richtungs-, ziel- und mittellos. Mit dieser Grundthese öffnet sich uns das Reich wirtschaftserziehlicher Normen, welche die Zielrichtung intentionaler Wirtschaftserziehung angeben. Wie kein menschlicher Organismus ohne innere Ordnung auskommen kann, so kann auch Wirtschaftserziehung dort nicht auf zielführende Normen verzichten, wo Lehrende sich bewußt und absichtlich darum bemühen, daß werdende Menschen ihrer Handlungsunfähigkeit und Handlungsunsicherheit in wirtschaftspersonalen Angelegenheiten abhelfen und zum verantwortlichen Handeln in Wirtschaft und Beruf finden.

Unter wirtschaftserziehlichen Normen kann man dabei prinzipiell zweifaches verstehen:

Wirtschaftserziehliche Normen bezeichnen zum einen Ziele und Zwecke für das Handeln des heranwachsenden Lernenden, welche anzeigen, daß ein bestimmter Zustand des Personseins, ein bestimmtes Grundmuster wirtschaftspersonaler Handlungsweisen sein soll. Der Lernende folgt im Lernprozeß diesen präskriptierten Handlungsmustern nach.

Wirtschaftserziehliche Normen beschreiben zum anderen aber nicht nur Ziele und Zwecke, welchen Lernende in ihrem Handeln nachfolgen sollen, sondern beinhalten gleichzeitig normative Präskriptionen für das erziehliche Handeln selbst, welche grundsätzlich fordern, daß intentionale Wirtschaftserziehung methodisch und institutionell so gestaltet sei, daß Lernende befähigt werden wirtschaftserziehliche Ziele und Zwecke so weit wie möglich zu ver-

wirklichen.¹⁾

Wirtschaftserziehliche Normen sind somit einer Medaille vergleichbar, deren eine Seite auf den Lernenden, die andere Seite auf den Lehrenden gerichtet ist. Wirtschaftserziehliche Normen steuern einerseits zielhaft den handlungsrelevanten Lernprozeß des werdenden Menschen, bilden andererseits gleichzeitig einen normativen Dispositionsrahmen für erziehliches Handeln aus, in welchem sich intentionales wirtschaftserziehliches Geschehen zutragen soll. Sie sind also Handlungsanleitungen, welche die Sinn- und Zielrichtung des erziehlichen Fortschritts, wie er sich im Handeln des einzelnen Lernenden vollziehen soll, vorgeben und solche, wie sie für den äußeren Handlungsablauf und die institutionelle Ermöglichung intentionaler Wirtschaftserziehung notwendig sind.

Die wirtschaftserziehlichen Normen bilden so eine komplexe Einheit, welche zusammengenommen das bewußte Erziehungsgeschehen intendieren, damit heranwachsende Menschen durch sie hindurch die wirtschaftspersonalen Problemstellungen des Lebens zu bestehen und, orientiert an einer Werte- und Normenordnung, verantwortlich zu handeln lernen.

1) In der pädagogischen Normendiskussion werden erziehliche Normen oft auch als Erziehungsziel, Erziehungsideal, Bildungsziel, Leitbild oder in ähnlichen Formulierungen angesprochen. In diesen Bezeichnungen kommen grundsätzlich beide Aspekte erziehlicher Normen zum Ausdruck: die "ideale" Sinnrichtung von Erziehung oder die bestimmende Idee erziehlichen Handelns ebenso, wieder im hier angelegten Zusammenhang bedeutsame andere Aspekt, die das konkrete Handeln des werdenden Menschen lenkende und leitende Wirkung.

1. Klassifikation wirtschaftserziehlicher Normen

Dieser komplexe Ansatz wirtschaftserziehlicher Normativität legt eine Reihe begrifflicher Differenzierungen nahe. Die Klassifikation wirtschaftserziehlicher Normen - wie sie einem Vorschlag BOKELMANN¹⁾ folgt - hebt dabei unterschiedliche Aspekte hervor, je nachdem, ob sie vom Lernenden, vom Lehrenden oder von erziehenden Institutionen her vorgenommen wird. Insofern sie ein inneres wechselseitiges Funktionsgefüge repräsentieren, wollen sie im folgenden aufgewiesen werden, auch wenn uns hier primär der Aspekt der an die Person des Lernenden gerichteten wirtschaftserziehlich-normativen Anforderungen im Sinne der das Handeln konkret lenkenden und leitenden Wirkung interessiert.

BOKELMANN nennt zuerst die Sinn - Normen für die Erziehung. Unter Sinn - Normen sollen diejenigen Sollensforderungen verstanden werden, welche sich aus dem Selbstverständnis des Menschen ergeben. Ihnen entspricht eine Zielvorstellung ("Endform" der Erzogenheit) oder eine regulative Idee, welche mit einem Vorwissen um die Bestimmung des Menschen zusammenhängt. Die Sinnrichtung der Erziehung läßt sich dadurch formal und abstrakt im Sinne eines aller Erfahrung vorausgehenden "weltanschaulichen Apriori" beschreiben.²⁾ Dies ist insofern wichtig, als vor der Frage was der Mensch tun soll, notwendigerweise die grundlegende Frage, was der Mensch ist beantwortet werden muß. Konkrete Handlungsweisen schreiben Sinn - Normen nicht vor. In

1) Vgl. Bokelmann, Hans: Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung, Würzburg 1965, S. 32-36

2) Vgl. ebd., S. 32f.

dem Maße, in dem sie inhaltlich konkretisiert werden, fungieren sie jedoch als "oberste Normen", welche bestimmte Handlungsklassen auswählen und aus denen dann spezifische wünschenswerte Handlungsweisen abgeleitet werden. An wirtschaftserziehlichen Sinn - Normen wie "zur Wirtschaftspersönlichkeit oder zur sittlichen Persönlichkeit erziehen" oder "den Menschen zu Selbstbestimmung und Mündigkeit führen" oder "den Menschen emanzipieren" läßt sich das gut exemplifizieren.

Die Sach - Normen bilden die zweite Klasse wirtschaftserziehlicher Normen. Sie legen die realen Prozesse, Teilzwecke, Formen und Methoden der erzieherischen Praxis sowie die Institutionen normativ fest. Im einzelnen können darunter normative Anforderungen gezählt werden, welche im Hinblick auf kulturgesellschaftliche Notwendigkeiten bestimmte inhaltliche Erziehungsaufgaben vorschreiben. Solche wirtschaftserziehliche Normen können als d i d a k - t i s c h e Normen bezeichnet werden. Daneben gehören zu den Sach - Normen a s k e t i s c h e und m e t h o - d i s c h e oder i n s t r u m e n t e l l e Normen. Asketische Normen bestimmen das "individuelle Maß der Bildsamkeit und Erziehbarkeit".¹⁾ "Sie dienen der Selbstbegrenzung des Einzelnen in seiner Selbstentfaltung, und zwar in Hinsicht auf den natürlichen kräftemäßigen Verzicht und die sittlich gebotene Zurückhaltung."²⁾ Methodische

1) Bokelmann, Hans: a.a.O., S. 34

2) Ebd., S. 34; BOKELMANN erwähnt an gleicher Stelle SCHLEIERMACHER, der darauf hingewiesen hat, daß der werdende Mensch nur zu sich selbst findet, wenn er seine tatsächlichen individuellen Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen lernt, wenn seine Kräfte richtig "hervorgelockt" und "geleitet" werden. (Vgl. Bokelmann, Hans: a.a.O., S. 34).

oder instrumentelle Normen werden bei BOKELMANN diejenigen Sach - Normen genannt, welche in der Lehr- und Lern-technik handlungsnormierend wirken. Hierunter gehören vor allem Methoden, Stile, Techniken und Institutionen, die den Verlauf des Erziehungsgeschehens regeln, steuern und leiten.¹⁾

Innerhalb einer Klassifikation wirtschaftserziehlicher Normen kann eine dritte Kategorie von Normen aufgezeigt werden, welche allerdings nicht unmittelbar als normative Lern- und Lehrvorgaben eingestuft werden können. BOKELMANN betitelt sie als Konditional - Normen für die Erziehung. Darunter sind im übertragenen Sinne Regelungen für Wirtschaftserziehung zu verstehen, welche durch rechtliche, wirtschaftliche und politische Verfassung des Erziehungswesens vorgegeben werden (z.B. Schulgesetze, Vorschriften, landesrechtliche Bestimmungen, Elternrecht für die Erziehung, materielle Absicherungen von Ausbildungsrichtungen, Menschenrechte im weitesten Sinne etc.). Sie sollen das intentionale wirtschaftserziehliche Geschehen im Rahmen der kultargesellschaftlichen Ordnungsverhältnisse sichern, schützen und durchsetzen.²⁾

Die aufgeführten Normenklassen haben begrifflich ihren je besonderen Schwerpunkt, ihre je spezifische Funktion. Sie wenden sich an alle im intentionalen Geschehen von Wirtschaftserziehung Beteiligten. Die wirtschaftserziehlichen Normen lassen sich danach unterscheiden, ob sie als Handlungsanforderungen an die Lernenden oder die Lehrenden gerichtet sind, oder ob sie die institutionelle Seite von

1) Vgl. Bockelmann, Hans: a.a.O., S. 34

2) Vgl. ebd., S. 35

Wirtschaftserziehung normativ regeln. Gleichwohl bilden sie ein zusammengehöriges Gefüge, welches in seiner Gesamtheit und Wirklichkeit das intentionale Geschehen von Wirtschaftserziehung intendiert. Das Kernstück sieht BOKELMANN in den Sach - Normen, welche durch die Sinn - Normen ideell und durch die Konditional - Normen äußerlich mitbedingt sind. Die wechselseitige Bezogenheit, gegenseitige Begrenzung und Modifizierung der Normenarten im Normengefüge zeigt sich auch daran, daß sich aus den Sachanforderungen für Wirtschaftserziehung neue Perspektiven für Rechtsnormen ergeben können, aus den methodischen Normen können Anfragen an die Sinn - Normen erwachsen.¹⁾ Zusammengekommen bilden sie jenen wandelbaren Komplex wirtschaftserziehlicher Ziele und Zwecke, innerhalb dessen sich die bewußte und geplante erziehliche Einflußnahme der erwachsenen Generation auf die Entwicklung des Handelns der nachwachsenden Generation zuträgt. Der werdende Mensch lernt in dem darin umrissenen normativen Rahmen die an ihn gerichteten handlungsrelevanten normativen Inhalte und Anforderungen, welche ihn nach und nach zum "Sinnziel" von Wirtschaftserziehung führen sollen.

2. Autoritäten, welche wirtschaftserziehliche Normen setzen

Wir haben wirtschaftserziehliche Normen als bewußte Setzungen von Trägern der Wirtschaftserziehung zur zielhaften Bestimmung intentionaler Wirtschaftserziehung gekennzeichnet. Zwingend ergibt sich daraus die Nachfrage nach der Herkunft wirtschaftserziehlicher Normen und nach den Autoritäten, welche jene Zielvorgaben festlegen, sie als verbindlich er-

1) Vgl. Bockelmann, Hans: a.a.O., S. 35

klären und für die lernmäßige Vermittlung in der Erziehungspraxis Sorge tragen.

Unbestritten ist heute: Wirtschaftserziehliche Normen fallen nicht vom Himmel. Das komplexe Gefüge wirtschaftserziehlicher Normen, wie es oben entfaltet worden ist, ist in seiner Gesamtheit und Wirklichkeit nicht dem "elfenbeinernen Turm" einer rein geistigen, praxisüberhobenen Auseinandersetzung über die Sinngehalte von Wirtschaftserziehung zuzuordnen, sondern als das Ergebnis der Reflexion und Objektivierung konkreter Erfahrungen im geschichtlich-gesellschaftlichen Ablauf zu sehen. Konkrete wirtschaftserziehliche Ziele und Zwecke entstehen hierbei auf Grund kultureller und sozialer Notwendigkeiten. Der Produzent erziehlicher Handlungsnormierungen ist das Leben und die Normenwirklichkeit selbst.¹⁾ KLAFFKI ist deshalb im Grundsatz zuzustimmen, wenn er sinngemäß davon ausgeht, daß erziehliche Normen als Antworten von Menschen oder Menschengruppen auf bestimmte historische Gegebenheiten zu sehen sind. Antworten, welche einen ausformulierten und explizierten Entwurf dessen enthalten, wie die nachwachsende Generation jetzt und in der Zukunft in bestimmten Situationen handeln soll. Antworten, die näherhin unter 4 Fragestellungen gesucht werden:

- welche geschichtliche Situation ist gegeben?
- wie soll die Stellung der nachwachsenden Generation hierin sein?
- wie soll sich die betreffende wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische und kulturelle Ordnung weiterentwickeln?

1) Vgl. Hamann, Bruno: a.a.O., S. 19

- welche Möglichkeiten und Aufgaben kommen der nachwachsenden Generation in der so vorweggenommenen Zukunft zu?¹⁾

Wirtschaftserziehliche Ziele und Zwecke erwachsen in dieser Sicht aus einer handlungsrelevanten zukunftsorientierten Lebensdeutung, welche sich als kulturell und sozial bedingte, wert- und sinnbestimmende Präskription ausgesprochenenerweise erkennbar macht. Sie gehen als Resultat aus einem mehr oder weniger intensiven Reflexionsprozeß über die Lebens- und Erziehungswirklichkeit hervor.

Mit KLAFFKI haben wir zunächst noch sehr unbestimmt von Menschen und Menschengruppen gesprochen, welche erziehliche Normen benennen und für maßgeblich erklären. Über sie soll weiterhin bewußt von Autoritäten geredet werden, weil mit dieser Nomination die wesentliche Problematik der Geltung und Durchsetzbarkeit festgesetzter Wert- und Normvorstellungen mit angedeutet ist. Als Autoritäten der wirtschaftserziehlichen Zielbestimmung verstehen wir Personen und Gruppen, welche in der Wirtschaftserziehungspraxis an der wirtschaftserziehlichen Normenbildung mitwirken. Eine differenzierte Antwort auf die Frage, von wem und für wen wirtschaftserziehliche Normen festgelegt werden, ist auf Grund der Vielfältigkeit der hierher gehörenden Phänomene sehr schwierig. So kann der nachfolgende Versuch einer Auflistung des Kreises normsetzender Autoritäten innerhalb der Wirtschaftserziehung allenfalls einen vorübergehenden und heuristischen Stellenwert beanspruchen.

1) Vgl. Klafki, Wolfgang: Normen und Ziele in der Erziehung, in: Ders. et al., Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Band 2, Frankfurt (Main) 1970, S. 13-51, hier: S. 30f.

Mehr oder weniger maßgebliche Autoritäten sind:

(a) Gesetzgeber für die nachwachsende Generation. In Verfassungen und Erziehungsgesetzen sind normierende Hinweise, in welche Richtung die nachwachsende Generation erzogen werden soll, üblich. So lesen wir in Artikel 56 der hessischen Verfassung: "Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit."¹⁾ Im Artikel 131 (2) der Bayerischen Verfassung heißt es: "Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne."²⁾ Verfassungsmäßige und gesetzgeberische Erziehungsnormen haben in der Regel grundlegende Bedeutung, sind von staatstragenden Autoritäten aus der historischen Erfahrung eines Gemeinwesens heraus formuliert und überspannen alle denkbaren Teilbereiche von Erziehung, also auch die Wirtschaftserziehung.

(b) Eltern für Kinder und Jugendliche. Insofern die Erziehungsgesetze das Elternrecht für die Erziehung als vorran-

1) Hessische Verfassung vom 1. Dezember 1946 zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. März 1970, in: Verfassungen der deutschen Bundesländer, Beck-Teste, München 1981 S. 162-187

2) Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946 mit der Änderung des Art. 135 vom 22. Juli 1968, hrsg. von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 1969

gig anerkennen, müssen Eltern als normensetzende Autoritäten mit zuerst genannt werden. Bemühen sich z.B. Eltern bewußt und überlegt und methodisch darum, ihre Söhne und Töchter zu einem vernünftigen und zweckgerichteten und ehrlichen Umgang mit Geld zu erziehen, so liegt hierin ein ganzes Spektrum wirtschaftserziehlicher Normativität begründet; das erziehliche Handeln kommt etwa darin zum Ausdruck, daß sie ihren Söhnen und Töchtern nach und nach mehr Entscheidungsspielraum über Taschengeld und einen Teil ihrer Ersparnisse einräumen;¹⁾ das gesamte erziehliche Vorgehen steht gegebenenfalls unter der Absicht, zu Handlungsfreiheit und Handlungsmündigkeit zu führen, womit explizit oder implizit eine Sinn - Norm von Wirtschaftserziehung angezielt wäre.

(c) Schulbehörden für Schüler. Auf der Ebene der Wirtschaftserziehung an schulischen Einrichtungen liegt die Entscheidungs- und Planungskompetenz über wirtschaftserziehliche Normen (didaktische Normen) im Aufgabenbereich von Schulbehörden. Diese setzen Kommissionen ein, welche in Lehr- und Ausbildungsplänen die konkrete Erziehungslage inhaltlich festlegen. So fordern beispielsweise die Richtziele des Lehrplans für Wirtschaftslehre an Fachoberschulen, daß

- der Schüler in grundlegende wirtschaftliche Sachverhalte eingeführt werden soll ...
- der Schüler die Fähigkeit entwickeln soll, in mündlicher und schriftlicher Form wirtschaftliche Probleme sowie deren Interdependenzen darzustellen ...
- der Schüler sich der Einwirkungen wirtschaftlicher

1) Vgl. Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 18

Vorgänge auf seinen persönlichen Lebensbereich bewußt werden und zu einem eigenen rational begründeten Urteil finden soll.¹⁾

In einem Lernziel des Unterrichts der 12. Jahrgangsstufe heißt dies konkret, daß der Schüler z.B. den prinzipiellen Unterschied zwischen Marktwirtschaft und Zentralverwaltungswirtschaft einsehen und die der freiheitlichen Wirtschaftsform zugrundeliegenden Werte und Prinzipien anerkennen soll.

(d) Wirtschaftsverbände und Betriebe für Auszubildende. Die Ziel- und Zwecksetzungen für die wirtschaftsberufliche Ausbildung, insbesondere für die betriebliche Berufsbildung, werden hauptsächlich von Verbänden und Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft sowie von Betrieben festgelegt und formuliert. Die Ausbildung zu den meisten kaufmännischen Berufen (Bankkaufmann, Industriekaufmann etc.) erfolgt in der Praxis nach den von der Industrie- und Handelskammer erlassenen Ausbildungsordnungen, welche die handlungsrelevanten Ziele und Zwecke der Ausbildung normativ festlegen.

(e) Lehrende für Lernende. In die Gruppe der Lehrenden gehören alle Personen, welche mit einem wirtschaftserzieherischen Auftrag tätig werden. Das sind Lehrer und Ausbilder, welche von der Grundschule bis hin zur Hochschule und in den betrieblichen und außerbetrieblichen Einrichtungen wirtschaftliche Inhalte lehren und handlungsrelevante Wer-

1) Vgl. Lehrplan für Wirtschaftslehre, Organisationslehre/ Datenverarbeitung, Rechnungswesen an Fachoberschulen, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil I, B 1234 A, Sondernummer 26, ausgegeben in München am 21. Juni 1979, S. 796

te und Normen vertreten. Sie sind in ihrem Wirkungsbereich an Normenvorgaben gebunden. Dennoch ergänzen und verändern sie durch ihre planvolle Arbeit das Feld wirtschaftserzieherlicher Normativität und werden so in ihrem Einzugsbereich zu normensetzenden Autoritäten.

(f) Erziehungstheoretiker für die Erziehungspraxis. Auch wissenschaftliche Reflexionen über die Zielbestimmung von Wirtschaftserziehung können normierende Wirkung für die Erziehungspraxis und die Zielrichtung von Wirtschaftserziehung haben. KRASENSKY z.B. entwirft eine Zielvorstellung von Wirtschaftserziehung, in welcher die Wirtschaftsgemeinschaft als Mittel und Weg von Wirtschaftserziehung gesehen wird, mit dem Ziel eine vollendete Einzelpersonlichkeit heranzubilden, "deren Handlungen sich nach den Normen der sozialen Leistungsgerechtigkeit ausrichten".¹⁾ Solche wissenschaftlich - reflektierte Normierungen sind, in allerdings noch sehr allgemeiner Form dazu in der Lage, das konkrete Erziehungshandeln auf der Ebene der Wirtschaftserziehungspraxis anzuleiten. Als Sinn-, Sach- und Konditionalnormen weiter ausdifferenzierbar, ziehen sie wissenschaftliche Reflexionen über die Methodik und Institutionalität von Wirtschaftserziehung notwendigerweise nach sich.

(g) Der Lernende für sich selbst. Damit ist der Fall angesprochen, daß Normen vom Lernenden selbst gesetzt werden und gewissermaßen eine Selbstaufforderung ergeht, diesen selbstbestimmten Normen im eigenen Handeln zu entspre-

1) Krasensky, Hans: Zur Systematik der Wirtschaftspädagogik, in: Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel, hrsg. von Johannes Baumgardt und Helmut Heid, Trier 1978, S. 165-178, hier: S. 165

chen. Dabei ist sofort darauf zu verweisen, daß wirtschaftserziehliche Normen grundsätzlich auf das Handeln eines anderen als desjenigen gerichtet sind, welcher die wirtschaftserziehlichen Normen ausgibt. Auch wenn selbsterziehlich wirtschaftserziehliche Normen, die sich an das lernende Subjekt richten, autonom gesetzt sind, muß sich der werdende Mensch als einen anderen als den betrachten, der die Norm ausgibt. Ob es dabei zu einer vollen Autonomie in der Formulierung wirtschaftserziehlicher Normen kommen kann, ist hier nicht abschließend zu beurteilen. Die Möglichkeit einer an sich selbst gerichteten Norm ist anthropologisch jedenfalls gegeben und stellt einen wesentlichen Faktor für das erziehliche Werden der Persönlichkeit dar.

Aus der heuristischen Aufschlüsselung des Kreises wirtschaftserziehlicher Autoritäten wird deutlich, daß die Setzung der vielfach geschichteten wirtschaftserziehlichen Normativität von den verschiedensten Personen und Instanzen her erfolgt. Wieweit die Geltung und Effektivität der von einzelnen Autoritäten gesetzten wirtschaftserziehlichen Normen reicht ist letztendlich eine Frage des pädagogischen Einflusses, welchen Einzelpersonen oder Personengruppen auf die Wirtschaftserziehung des heranwachsenden Menschen haben.

3. Stellenwert des Lernens wirtschaftserziehlicher Normen

Ausgangspunkt der Überlegungen zur Bedeutung der Festlegung und des Lernens wirtschaftserziehlicher Normen ist die Erkenntnis, daß der wirtschaftserziehliche Lerneffekt, welcher sich aus dem Lernen sozio-kultureller Normen er-

gibt, schwer abgrenzbar, inhaltlich unbestimmt, fachlich unvollständig, letztendlich zufällig und in seinem wirtschaftspädagogischen Wert fragwürdig sich darstellt. Wirtschaftserziehung, welche man als das Lernen sozio-kultureller Normen versteht, kann zur Anpassung an die bestehenden Verhältnisse und zur Reproduzierung des augenblicklichen Standards des Humanen in wirtschaftspersonalen Handlungsvollzügen führen. Jedoch: der Mensch in seinem Sein und Handeln ist mehr als die Funktion der Kulturgesellschaft. Ein solcher Bedeutungsgehalt von Wirtschaftserziehung ist deshalb nur insofern gerechtfertigt, als damit auf die übergreifenden und vieldimensionalen sinnvermittelnden Orientierungen, welche vom kulturellen und sozialen Umfeld des werdenden Menschen ausgehen und die Entwicklung seines ganzheitlichen Handelns in starkem Maße disponieren, aufmerksam gemacht wird. Eine Wirtschaftserziehung des einseitigen Wachsenlassens und der platten Anpassung wird aber der Erziehungsbedürftigkeit des heutigen Menschen in wirtschaftspersonalen Angelegenheiten nicht gerecht. Der Lernende bedarf in seinem handelnden Werden der bewußten und geplanten Hilfe von außen, welche sein unverwechselbares Selbstsein und Miteinandersein in seinem wirtschaftspersonalen Handeln hervorbringt, schützt und bewahrt.

Diese Hilfe von außen zeigt sich in einer an wirtschaftserziehlichen Normen orientierten Führung. Insofern die wirtschaftserziehliche Führung wesensmäßig eine Wertung des menschlichen Seins und der menschlichen Lebensverhältnisse (einzeln und gemeinschaftlich) einschließt, wird die pädagogische Rechtfertigung der vorgegebenen wirtschaftserziehlichen Normen zu einer fundamentalen Voraussetzung des autoritativen Führungsanspruchs. Nichtsdesto-

trotz ist in der wirtschaftserziehlichen Hinführung zu wirtschaftspersonalem Handeln der ideale und pragmatische Stellenwert der Vorgabe wirtschaftserziehlicher Normen grundgelegt.

Wirtschaftserziehliche Normen machen Wirtschaftserziehung zudem zu einem bewußten, planmäßigen, zielorientierten und kontrollierbaren Geschehen. Die wirtschaftserziehlichen Intentionen sind auf ihre Rechtmäßigkeit hin beurteilbar und die Effektivität des wirtschaftserziehlichen Geschehens und wirtschaftserziehlicher Akte ist in einem Soll - Ist - Vergleich ablesbar. Wirtschaftserziehung wird rational gestaltbar und überprüfbar. Das Gelingen von Wirtschaftserziehung ist feststellbar. Dies ist der praktische und methodische Stellenwert der Vorgabe wirtschaftserziehlicher Normen.

Wirtschaftserziehung stellt - angereichert mit intentionalen Normenmomenten - eine zielgerichtete Führung dar, welche die Träger von Wirtschaftserziehung den werdenden Menschen bei ihrer freien Auseinandersetzung mit den überkommenen sozio-kulturellen Wert-, Sinn-, Wissens- und Handlungsstrukturen angedeihen lassen. Die zielgerichtete Führung kann gegenüber der kulturellen und sozialen Ordnung, in welcher der werdende Mensch zu handeln hat, einen unterstützenden, hemmenden oder entgegenwirkenden Impetus gewinnen. Die wirtschaftserziehlichen Autoritäten entwickeln aus einer rational-kritischen Beurteilung der geschichtlich-gewachsenen kulturellen und sozialen Wert- und Normenverhältnisse und einem Vorentwurf der zukünftig gesollten Wert- und Normenverhältnisse und der handelnden Stellung der einzelnen Menschen hierin die erziehlichen Normen. Die wirtschaftserziehlichen Normen können so Medium eines mit

kritischer Vernunft durchwachsenen wirtschaftspädagogischen Eingriffs in die geschichtlich gewordenen Sitten und Gebräuche werden. Sie sollen dem Fortschritt und der generationsweisen Verbesserung wirtschaftspersonaler Handlungsweisen zum Wohl der Menschen dienen und eine Handlungsordnung im humanen Sinne aufbauen helfen. Da wirtschaftserziehliche Normen einen werthaften Vorentwurf des pragmatisch Notwendigen oder des idealerweise Wünschbaren beinhalten, können sie umstritten sein. In der Wirtschaftserziehungspraxis treffen wir auf eine Fülle normativer Zielvorstellungen, welche sich im Ringen um die Sinnrichtung von Wirtschaftserziehung gegenseitig ausschließen können. Insofern sie sich in ihren werthaften Grundlagen widersprechen können, bedürfen sie der pädagogischen Rechtfertigung.

III. Zum Beziehungsverhältnis zwischen sozio-kulturellen und wirtschaftserziehlichen Normen

Mit der sich hier unmittelbar anschließenden Frage nach dem Zusammenhang von sozio-kulturellen Normen und wirtschaftserziehlichen Normen, Kulturgesellschaft und Erziehung ist der archimedische Punkt in der wirtschaftserziehlichen Normenproblematik angesprochen. Erste Reflexionen über das Beziehungsverhältnis von Kulturgesellschaft und Erziehung finden sich bei den philosophischen Denkern des 17. - 19. Jahrhunderts (HOBBS, LOCKE, HUME, ROUSSEAU, HERDER, KANT, FICHTE, HEGEL, SCHLEIERMACHER, MARX). Noch DILTHEY verstand unter Erziehung eine "Funktion der Gesellschaft", während seine Nachfolger (LITT, SPRANGER, NOHL, WENIGER u.a.) die Erziehung auf das autonome pädagogische Verhältnis begrenzten. Die Idee einer Autonomie der Erziehung gegenüber der kulturgesellschaftlichen Sinn-Wirklichkeit entsprang aus dem normativen Prinzip einer besonderen Verantwortung der Erziehung für den jungen Menschen: der junge Mensch müsse um seiner selbst willen erzogen werden, er dürfe nie als bloßes Mittel für fremde Zwecke behandelt werden, sondern sei immer als werdende Person anzuerkennen.¹⁾ Der Grundgedanke der Eigenständigkeit der Erziehung führte jedoch in der Tendenz dazu, daß man von der Vermittlung der Erziehung durch die reale Normenwelt der Kulturgesellschaft zugunsten eines harmonischen Kulturverständnisses abstrahierte oder sich in "pädagogische Provinzen" zurückzog.

Vor diesem Hintergrund muß die grundsätzliche Frage des Beziehungsverhältnisses zwischen sozio-kulturellen und

1) Vgl. Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 40

wirtschaftserziehlichen Normen bedacht werden. Diese Zusammenhänge wurden bisher kaum oder aus einem stark einseitigen Interesse heraus ideologisch dargestellt. So wird z.B. bei gesellschaftskritisch orientierten Pädagogen der normative Wirklichkeitsgehalt von Wirtschaftserziehung als blanke inhaltliche Funktion des jeweiligen gesellschaftlichen Standards der Produktionskräfte und der bestehenden Produktionsverhältnisse, in denen sich das herrschende Interesse einer Gesellschaft normativ manifestiere, ausgewiesen, woraus sich die Forderung nach Emanzipation abzuleiten habe. Hier ist kurz anzumerken, daß das normative Ganze kulturgesellschaftlicher Lebensäußerungen nicht ausschließlich an industriell-arbeits teiligen Produktions-, Distributions-, Verwaltungs-, Konsum-, Herrschaftsprozessen virulent wird. Vielleicht liegt es aber gerade an der Vielfalt und Vielschichtigkeit kultureller und sozialer Wert- und Normenstrukturen im Handlungsumfeld des werdenden Menschen und den damit verbundenen methodischen Schwierigkeiten, daß wir hier Forschungsdefizite und perspektivische Verkürzungen zu konstatieren haben: geht es doch letztendlich um den Aufweis der Seinsverbundenheit wirtschaftspersonalen Handelns und den darauf gerichteten wirtschaftserziehlichen Notwendigkeiten.

1. Der philosophische Dualismus von Sein und Sollen

Weil die Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung, in deren Mittelpunkt der Mensch in seinem wirtschaftspersonalen Handeln steht, alle Grundbefindlichkeiten der menschlichen Lebenswirklichkeit umfaßt, ist hier zunächst ein kurzer Blick auf die Behandlung des Phänomens der Normen,

Werte und Ideen im philosophischen Rahmen unabdingbar. In einer historischen Schau des philosophischen Verhältnisses von Sein und Sollen wird etwas Grundsätzliches hinsichtlich des Zusammenhanges von Kulturgesellschaft und Erziehung sichtbar. Darin, daß die Einheit von Sein (sozio-kulturelle Wirklichkeit) und Sollen (pädagogisch-anthropologische Zielhaftigkeit) nicht in der Welt vorgegeben ist, sondern erst durch die Tat und in der Tat des Menschen und der ganzen Menschheit hergestellt und bis zur letztthinnigen Vollkommenheit immer wieder neu vollzogen werden muß, liegt der fundamentale Unterschied zwischen der modernen Wertphilosophie und der klassischen (antiken und mittelalterlichen) Metaphysik. Bei PLATON sind Sein und Sollen eins. Da PLATON das Sollen in den Ideen des Seins darstellt, muß er das Sein als empirische Wirklichkeit negieren, d.h. zum Nicht-Sein degradieren und so an die Stelle eines Dualismus von Sein und Sollen, den Dualismus von Sein und Nicht-Sein setzen. Die Identifikation des Sollens mit dem Sein ist notwendigerweise verbunden mit der Identifikation des Guten mit dem Wahren. Die Platonische Metaphysik hat die immanente Tendenz, den Gegensatz von Idee und empirischer Realität als einen Gegensatz von Gut und Böse, von Wahrheit und Unwahrheit auszugeben.

Die für die platonische Philosophie charakteristische Einheit von Sein und Sollen ist bestimmend geworden für die griechisch-abendländische Metaphysik. "Die Form oder Natur oder Entelechie bei Aristoteles ist Wirklichkeit des konkreten Seienden, Norm, der es sich anmessen muß, Ziel seines Werdens. Das Ziel, als das Erstrebbares und Erstrebenswertes, ist das Gute. Wirkliches ist zugleich Gutes, insofern es Erstrebbares, Erstrebenswertes, also

Ziel ist. Das für den Menschen Gute, sein oberstes Ziel, sein höchstes Gutes, sein Glück ist die möglichst vollkommene Erfüllung und Verwirklichung seiner Natur, d.h. dessen was er ist und sein soll."¹⁾

Im metaphysischen Begriff der Physis bei ARISTOTELES, im Begriff der Natur, in dem Sein und Sollen, Wirklichkeit und Norm umgriffen sind, hat der Naturrechtsgedanke seine Wurzeln. Er fand seinen klarsten und vollkommendsten Ausdruck in der scholastisch-theologischen Metaphysik des Thomas von AQUIN, in welcher die Zusammenschau von Sein und Sollen in der Teilhabe des Menschen an der Vollkommenheit göttlichen Seins gründet. Die wesens- und naturgemäße Teilhabe des Menschen am Sein und Gutsein ist entsprechend Teilhabe am Ewigen Gesetz, durch welches allgemeingültig bestimmt ist, was sein soll. "Wer das Wahre, das Seiende erkennt, erkennt auch das Gute, erkennt auch, was sein soll."²⁾

In der Neuzeit, in welche das Aufkommen der Wirtschaftswissenschaften fällt, verliert die antik-philosophische und scholastisch-theologische Weltinterpretation ihre Bedeutung. Auch angeregt durch das Hervortreten wirtschaftlicher Kategorien und Strukturen in Sprache, Denken und Leben, richtet sich das erkenntnistheoretische Interesse auf die Welt der realen Objekte, welche empirisch feststellbare und rational erklärbare Tatsachen aufweisen. "Man sieht das eigentlich Wirkliche, das Seiende nicht mehr in ewigen, unwandelbaren, allgemeinen Ideen, sondern

1) Schleissheimer, Bernhard: Sein und Sollen. Zur Frage der theoretischen Begründbarkeit praktischer Normen, München 1978, S. 4

2) Ebd., S. 5

in der beobachtbaren Einzeltatsache. Der Maßstab, dem sich menschliches Ermessen anmessen muß, ist nicht mehr eine in der Theorie erschaubare rein geistige Wahrheit, sondern das quantitativ erfaßbare Erfahrene ... In der Philosophie vollzieht sich die Wende von der Betrachtung der das menschliche Subjekt umschließenden Welt zur Analyse des weltkonstituierenden Subjekts. War das Ich im Altertum und im Mittelalter in der Welt aufgegangen, so geht nun die Welt im Ich auf ... Das autonome Subjekt ist sich selbst Gesetz. Seine Vernunft allein bestimmt, was es soll. Sein und Sollen sind auseinandergefallen. Das zwischen beiden vermittelnde Gute gibt es nicht mehr."¹⁾

Sein und Sollen, Wirklichkeit und Idee stehen fortan im Verhältnis eines nicht auflösbaren Dualismus, weil etwas sein kann, das nicht gesollt ist, und etwas gesollt sein kann, das in Wirklichkeit (noch) nicht ist. Der Mensch erfährt sich in der Formulierung seiner Ziele als autonom. Er setzt sie mittels Vernunft. An die Stelle eines allgemein verbindlichen Sollens tritt das individuelle Wertschätzen und mit ihm die Pluralität und Komplexität von Sollensgründen.

2. Konvergenzen, Divergenzen, Interdependenzen

Fragen wir vor diesem geistesgeschichtlichen Hintergrund, in welchem Verhältnis bewußt geplante und verfolgte wirtschaftserziehlche Normen und spontan entstehende und geltende sozio-kulturelle Normen zueinander stehen, so lassen sich die dabei aufsteigenden prinzipiellen Möglichkeiten

1) Schleissheimer, Bernhard: a.a.O., S. 7

theoretisch unter 3 Arbeitstheseen diskutieren:

ERSTE ARBEITSTHESE: WIRTSCHAFTSERZIEHLICHE NORMEN STIMMEN MIT SOZIO-KULTURELLEN NORMEN ÜBEREIN (KONVERGENZEN).

Grundlage dieser These ist der idealtypische Zustand einer Kulturgesellschaft, in welcher die kulturellen und sozialen Wert- und Normenstrukturen ein harmonisches, zusammenstimmendes, vollkommen sittlich gestaltetes Normensystem bilden. Je vollkommener die Normen- und Handlungsorganisation und je größer die sachliche und ethische Harmonie zwischen dem Ganzen und den Handlungen der einzelnen Mitglieder der Kultur- und Lebensgemeinschaft ist, desto weniger wird die intentionale Wirtschaftserziehung zu einem Bestreben, welches negativen Strömungen entgegenwirken und den erziehlichen Fortschritt herbeiführen müßte. Das normative Sein wäre identisch mit dem erziehlichen Sollen. Die Vervollkommenung des heranwachsenden Menschen in seinem wirtschaftspersonalen Handeln vollzöge sich schon in Enkulturations- und Sozialisierungsprozessen. Zur näheren Erläuterung dieser Zusammenhänge kann SCHLEIERMACHER zitiert werden:

"Je größer die Vollkommenheit des Gesamtzustandes ist, desto weniger ist erforderlich, daß die Unterstützung absichtlich und methodisch sei, weil wo die großen Lebensgemeinschaften vollkommen sittlich gestaltet sind, eine Harmonie sein muß zwischen ihnen ... und dem Gebiete des Wissens. Alles ist eine Sitte geworden. Angenommen, dieser Zustand würde erhalten, so würde die Einwirkung auf die jüngere Generation nichts anderes sein als ein Ausfluß der Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann; die Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäß Umgang der älteren Generation mit der jüngeren

... Unter der Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als besondere Tätigkeit, worüber es eine Theorie gibt, aufhören können."¹⁾

SCHLEIERMACHERS hypothetische Einsichten machen klar, daß dort wo durch Enkulturation und Sozialisierung die heranwachsende Generation in einen nahezu vollkommenen Zustand wirtschaftspersonalen Handelns eingeführt werden kann, sich die intentionale Erziehung und damit das Aufstellen erziehhlicher Normen eigentlich erübrigen. Das Setzen erziehhlicher Normen, welche dann notwendigerweise mit sozio-kulturellen Normen konvergierten, hätte allenfalls die Bedeutung, die unausdrücklichen Werte und Normen für die erziehhliche Entwicklung wirtschaftspersonalen Handelns für den Einzelfall zu explizieren und zu konkretisieren. Die Träger und Einrichtungen einer intentionalen Erziehung hätten allein die Aufgabe, die durch das Mitleben junger Menschen in einer harmonischen Ordnung sich vollziehende Erziehung zu verstärken und zu ergänzen. Das Gelingen der Erziehung würde sich gleichwohl unabhängig davon ereignen.

Die unter der Annahme einer vollkommen sittlich gestalteten Lebens- und Erziehungswirklichkeit sich ergebende Konvergenz zwischen sozio-kulturellen und wirtschaftserziehhlichen Normen ist mindestens aus zweierlei Gründen idealtypisch:

Einmal können wir gegenwärtig nicht von den großen harmonischen und stabilen Lebensordnungen in Wirtschaft, Beruf und Gesellschaft ausgehen, wie andernorts näher deutlich wurde.²⁾ Die ganzheitliche Sinnrichtung von Wirtschaftser-

1) Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften, hrsg. von Erich Weniger, 2 Bände, Düsseldorf 1957, S. 58

2) Vgl. die Ausführungen zu Problematik des Lernenssozio-kultureller Normen, Erster Teil, I. Kapitel, 3. Punkt, S. 34-40

ziehung kann in den manchmal unklaren und verworrenen Sinnstrukturen realer sozio-kultureller Ordnungszusammenhänge nicht schon an sich mitgegeben sein.

Zum anderen schließt das wertende Axiom der Vollkommenheit kultargesellschaftlicher Sinn- und Handlungsordnungen in gewisser Weise ihre Endgültigkeit mit ein. Was richtig und gut ist, braucht nicht verbessert zu werden. Kulturelle und soziale Sinn- und Handlungsordnungen unterliegen jedoch - das ist eine *conditio* menschlicher Lebens- und Erziehungswirklichkeit - permanenter Veränderung. Menschlichen Sinn- und Handlungsordnungen ist das Moment der Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit eigen. Sie sind nie endgültig, makellos und stimmig gegeben, sondern müssen unter sich ändernden Bedingungen weiterentwickelt und interpretiert werden. Die Sinnerfüllung des menschlichen Daseins im Handeln ereignet sich in einem Prozeß.

ZWEITE ARBEITSTHESE: WIRTSCHAFTSERZIEHLICHE NORMEN STIMMEN MIT SOZIO-KULTURELLEN NORMEN NICHT ÜBEREIN; SIE VERHALTEN SICH ZU DIESEN "KONSERVATIV" ODER "PROGRESSIV" (DIVERGENZEN).

Die Diskussion der ersten Arbeitsthese läßt den Schluß zu: aus der Notwendigkeit zur bewußten Vorgabe wirtschaftserziehlicher Normen folgt logischerweise die Divergenz zwischen wirtschaftserziehlichen Normen und sozio-kulturellen Normen. Im Idealfalle einer vollkommenen Lebens- und Erziehungswirklichkeit lernt der werdende Mensch die geltenden Normen, Regeln und Verhaltensmaßstäbe selbstverständlich in Enkulturations- und Sozialisierungsprozessen, ohne daß es ein Bewußtsein von besonderen Erziehungszielen, und besonderen Erziehungsseinrichtungen geben müßte. "Man weiß gar nicht um die Normen, Regeln und Verhaltensricht-

linien, jedenfalls denkt man nicht darüber nach oder stellt sie in Frage: man erkennt diese Normen an, hält sie ein und vermittelt sie der nachwachsenden Generation im Vollzug des Lebens in der Gruppe."¹⁾

Die eigentliche Ursache für die bewußte Formulierung wirtschaftserziehlicher Normen ist dann gegeben, wenn die Lebens- und Erziehungswirklichkeit unüberschaubar ist oder wird, Normen- und Handlungsstrukturen sich plural und komplex darstellen, ihre Geltung bezweifelt wird, eine Persönlichkeitsentwicklung im humanen Sinne durch Enkulturation und Sozialisierung nicht oder nicht mehr gewährleistet erscheint. Erziehliche Normen sind dann notwendigerweise zur konkreten kulturellen und sozialen Normenordnung divergent.

Die bewußte und ausdrückliche Formulierung wirtschaftserziehlicher Ziele fällt sonach vornehmlich in gesellschaftlich-ökonomische Umbruchsituationen (z.B. Industrialisierung, Erkennen der Grenzen einer materialistischen Wachstumsphilosophie, Vollautomatisierung von Produktionsprozessen durch Industrieroboter) wo bisherige Sinnordnungen des Handelns in Wirtschaft und Beruf durch neue Entwicklungen in Frage gestellt werden. KLAFFKI unterscheidet hinsichtlich der Entwicklung von erziehlichen Normen in solchen Umbruchsituationen (idealtypisch) zwei Grundmöglichkeiten:

"Die erste Möglichkeit ist folgende: Die betreffende Kultur oder Gesellschaft oder die einflußreichsten Teilgruppen in einer solchen Kultur oder Gesellschaft halten an den alten (sozio-kulturellen, Anm.d.Verf.) Normen fest, versuchen nun jedoch zur Übermittlung dieser Normen bewußt

1) Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 31

die Erziehung einzusetzen und damit der Normenkrise entgegenzuwirken. Die Normen werden damit also zu bewußten Erziehungszielen (Orig. kursiv, Anm. d. Verf.). Wir führen für diesen Typus der ... Formulierung von Erziehungszielen den Ausdruck 'konservative Zielsetzungen' ein, und zwar in rein beschreibendem, nicht wertendem Sinne. Meistens laufen einem solchen Vorgang 'konservativer Zielsetzung' weitere, insbesondere auch politische Maßnahmen parallel, z.B. eine entsprechende Gesetzgebung.

Die andere Möglichkeit besteht darin, daß aus einer Krisensituation heraus bestimmte Personen oder Personengruppen (wirtschaftserziehliche Autoritäten, Anm. d. Verf.) neue (Orig. kursiv, Anm. d. Verf.) Erziehungsziele entwerfen. Diese Personen oder Personengruppen sehen die Krise nicht als eine Situation an, die durch die Wiederherstellung und die Sicherung der bisherigen Zustände und Normen überwunden werden muß, sondern als eine Möglichkeit zur Veränderung, zur Entwicklung und Erreichung neuer gesellschaftlicher, kultureller, wirtschaftlicher, politischer und pädagogischer Verhältnisse. Im Zuge solcher Bestrebungen können dann also auch neue Erziehungsziele formuliert werden. Wir legen für diesen zweiten Typus der Setzung von Erziehungszielen den Ausdruck 'progressive Zielsetzungen' fest, wiederum zunächst als beschreibende, nicht als wertende Formel."¹⁾

Wir müssen mit KLAFKI davon ausgehen, daß sich wirtschaftserziehliche Normen - typisierend ausgedrückt - zur konkreten kulturgegesellschaftlichen Normenordnung entweder konservativ oder progressiv verhalten. Gibt es Übereinstimmung so bedarf es im Grunde genommen keiner besonderen

1) Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 32

Hervorhebung und Betonung wirtschaftserziehlicher Normen (siehe erste Arbeitsthese).

Bemerkenswert dabei ist, daß Erziehungsnormen, sowohl hinsichtlich ihres inhaltlichen Werts als auch hinsichtlich der Personen oder Personengruppen (wirtschaftserziehliche Autoritäten), die sie festlegen, letztendlich an den Fixpunkt der kulturellen und sozialen Sinnordnung der Lebens- und Erziehungswirklichkeit gebunden sind. Umgekehrt ist die sozio-kulturelle Verfassung der Lebens- und Erziehungswirklichkeit die Folge einer "konservativ" oder "progressiv" angeleiteten Wirtschaftserziehung. Ist die von wirtschaftserziehlichen Normen angeführte Wirtschaftserziehung erfolgreich, so kann die dabei sich ausbreitende "Neuordnung" der kulturellen und sozialen Normativität ihrerseits als Funktion bewußter und ausdrücklicher Erziehungsbemühungen angesehen werden.

DRITTE ARBEITSTHESE (= SYNTHESE): WIRTSCHAFTSERZIEHLICHE NORMEN UND SOZIO-KULTURELLE NORMEN STEHEN (DE FACTO) IN EINEM WECHSELSEITIGEN BEZUGSVERHÄLTNIS ZUEINANDER (INTERDEPENDENZEN)

Wirtschaftserziehliche Normen gehen ideell und materiell als pädagogische Errungenschaften aus dem vielschichtigen Komplex kultureller und sozialer Normativität und personell aus den personen- oder gruppenbezogenen Wert- und Normenvorstellungen wirtschaftserziehlicher Autoritäten, gewichtet um das Maß ihres pädagogischen Einflusses, hervor, und wirken im Vollzug des Lernens hierauf zurück. In jede wirtschaftserziehliche Erziehungsnorm geht mittelbar oder unmittelbar eine Norm, welche in der Kulturgesellschaft ideell oder faktisch, bezweifelt oder unbezweifelt existent ist, ein. Zwischen den Regeln einer Kulturgesell-

schaftlichen Sinn- und Handlungsordnung und den wirtschaftserziehlichen Konzeptionen des Erstrebenswerten wird realiter infolgedessen immer eine enge Beziehung bestehen und sei es nur in der Form, daß einer kulturgesellschaftlich feststellbaren Norm in der intentionalen Wirtschaftserziehung "konservativ" oder "progressiv" ein "höherer Wert" gegenübergestellt wird. Ausgangspunkt und Zielpunkt wirtschaftserziehlicher Normativität bleibt die konkrete Gestalt der kulturgesellschaftlichen Sinn- und Handlungsordnung. Die sozio-kulturelle Normativität wirkt insofern in die intentionale Wirtschaftserziehung hinein, die intentionale Wirtschaftserziehung wirkt über den lernenden Menschen auf die kulturgesellschaftliche Normen- und Handlungsordnung hinaus.

Die Interdependenzen zwischen wirtschaftserziehlichen Normen und sozio-kulturellen Normen zeigen sich auch an in den Personen und Personengruppen, welche als wirtschaftserziehliche Autoritäten die Ziele, Inhalte und Verfahrensweisen der intentionalen Wirtschaftserziehung mehr oder weniger maßgeblich normativ festlegen. Handelt es sich um Gruppen (z.B. Lehrplankommissionen für schulische Einrichtungen, Wirtschaftsverbände für die kaufmännische Berufsausbildung), so offenbart sich in ihren wirtschaftserziehlichen Forderungen und Festlegungen ein von kulturgesellschaftlichen Gegebenheiten geprägtes repräsentatives Interesse. Handelt es sich um Einzelpersonen (z.B. Eltern, Lehrer, Erziehungstheoretiker, der Lernende selbst), so fließen in die von ihnen vollzogene erziehliche Normengestaltung subjektive Persönlichkeitsmerkmale, welche sich in persönlichen Wert- und Normenvorstellungen ausdrücken, gegebenenfalls mit ein. Bei ihrem zielgerichteten erzieherisch-planenden Handeln werden sie selbst als ehemals

ebenfalls Erzogene und sich ständig Weiterentwickelnde von erzieherisch vermittelten Wert- und Normhaltungen, welche wiederum individual- oder gruppenspezifisch sein können, geleitet. Auch kann der sogenannte "Zeitgeist", welcher Inbegriff der in einer bestimmten historischen Phase für optimal erachteten wirtschaftserziehlichen Zielvorstellung ist, auf die Haltung wirtschaftserziehlicher Autoritäten rückwirken.

Die Wirtschaftspädagogik muß davon ausgehen, daß die normativen Maßstäbe, welche intentionale Wirtschaftserziehung leiten, an dem sie übergreifenden Normenkodex von Kultur und Gesellschaft partizipieren, und zwar bezogen auf die ideelle und materielle, institutionelle und personelle Seite intentionaler Wirtschaftserziehung.¹⁾ Wirtschaftserziehung ist in ihren Intentionen und Institutionen selbst Teil der sozio-kulturellen Lebens- und Erziehungswirklichkeit und damit wiederum Faktor wirtschaftserziehlicher Enkulturations- und Sozialisierungsprozesse. Die sich daraus ergebenden Interdependenzen zwischen kultargesellschaftlichen und wirtschaftserziehlichen Normen weisen auf die Problematik hin, daß intentionale Wirtschaftserziehung möglicherweise vom zielhaften, am Personsein orientierten Sinnganzen abhebend, phasenweise das partikulare Interesse einzelner Personen oder Gruppen normativ hervorhebt.

Wir haben den kultugesellschaftlichen Normenkodex an anderer Stelle als komplex, plural, wandelbar und in sich konflikthaft dargestellt. Insofern die wirtschaftserziehliche Normativität als ein Bestandteil kultureller und ge-

1) Vgl. Bokelmann, Hans: a.a.O., S. 90

sellschaftlicher Normativität anzusehen ist, macht sich notwendigerweise auch diese in unseren Tagen als ein vielschichtiges Konglomerat unterschiedlicher normativer Forderungen individuellen oder gruppenbezogenen Wertschätzens erkennbar. Die erziehlichen Normen sind nie stimmig gegeben, ihr Gefüge ist strukturell konflikthaft. Dies ergibt sich schon aus der Vielzahl und der unterschiedlichen Artung erziehlicher Normen. Daraus folgt - wie BOKELMANN sagt - ein "praktischer Konflikt", insofern erziehliche Normen ein "einsinniges" erzieherisches Handeln ermöglichen sollen.¹⁾ Darüber hinaus erklärt gerade die Bezogenheit des normenorientierten Erziehungshandelns in Planung und Ausführung auf die Wert- und Normenvorstellungen wirtschaftserziehlicher Autoritäten, warum in der erziehlichen Praxis weitreichende Unterschiede in den Normsetzungen und Methoden von Wirtschaftserziehung anzutreffen sind. Niemand vermag im Streit der Richtungen unumstrittene Erziehungsnormen aufzuweisen. Darin liegt der Kern der wirtschaftserziehlichen Normenproblematik heute!

Könnte etwa die Wissenschaft von der Wirtschaftserziehung eine normative Orientierung ausarbeiten, welche dem Streit der Parteien überhoben wäre?

3. Wirtschaftspädagogik als letzte Normeninstanz?

In einer pluralistischen Lebens- und Erziehungswirklichkeit werden von den verschiedensten pädagogischen Autoritäten unterschiedlichste erziehliche Sollensforderungen vertreten. Die Bestimmung von Erziehungsnormen wird deshalb zur umstrittenen und legitimationsbedürftigen Angelegenheit. Mit der zunehmenden Auflösung religiöser und moralischer Evidenzen gerät die Wissenschaft in die Rolle der

1) Vgl. Bokelmann, Hans: a.a.O., S. 53

letzstverbindlichen Instanz, welche normative Sätze wissenschaftlich sichern oder plausibel herleiten soll. Auch von der Wirtschaftspädagogik wird erwartet, daß sie Richtung und Ziel von Wirtschaftserziehung und damit das gefragte Sollen in der Wirtschaftserziehung gültig festlegen kann.

Dieses Ansinnen bringt die Wirtschaftspädagogik und ihre Vertreter in eine gewisse Verlegenheit. Wirtschaftspädagogik kann zunächst unbestreitbar über "erzieherische Vorgänge und ihre phänomenalen Gegebenheiten aufklären; auch kann sie darüber informieren, wo und wann welche Normen tatsächlich gelten, worin sie sich unterscheiden, wie sie pädagogisches Handeln regeln, welchen Gültigkeitsanspruch sie besitzen, in welcher Form sie in vorhandene pädagogische Theorien eingearbeitet sind".¹⁾ Sie kann in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaften zur ideologiekritischen Überprüfbarkeit normativer Sätze hinsichtlich ihres Inhalts, ihrer Begründungsstrukturen sowie der soziologischen Zusammensetzung wirtschaftserziehlicher Autoritäten beitragen. Gleichwohl ist mittels empirischer Verfahren und historischer Analyse noch kein Hinweis auf die erziehungspraktisch relevante Frage gegeben, auf welche Normen die Wirtschaftserziehung anzielen soll und welche Verbindlichkeit ihnen zukommt.

Es ist deshalb konkret zu fragen: Ist die Wirtschaftspädagogik berechtigt und in der Lage der Erziehungspraxis Orientierungsdaten vorzuschreiben? Kann sie zur Ausrichtung des erziehlichen Geschehens Ziele und Normen vorgeben? Kann sie im Streit um Ziele und Normen den Entscheid geben? Kann die Wirtschaftspädagogik auch dann noch den

1) Hamann, Bruno: a.a.O., S. 11

Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben, wenn sie die normative Wirklichkeit, nicht nur ideologiekritisch und historisch-philosophisch - wie es Positivisten für möglich halten¹⁾ - in ihrer Faktizität darstellt, sondern darüber hinaus die ihr immanenten anthropologischen, historischen, kulturellen, gesellschaftlichen Werte in den Entwurf von Handlungsmodellen für das wirtschaftspersonale Handeln einbezieht, welche normierend auf die wirtschaftserziehliche Erziehungspraxis einwirken? Mit einem Fragesatz: Kann der Wirtschaftspädagogik normierende Funktion zuerkannt werden?

Von Positivisten wird die Möglichkeit normativer wissenschaftlicher Aussagen - wie bereits angedeutet - kategorisch verneint. Sie bezweifeln nicht, daß Normen in der und für die Erziehung eine alles entscheidende, herausragende Rolle spielen, sie bestreiten allerdings, daß Wissenschaft, welche sie wert- und ethikfrei, exakt, sachgerecht und technisch verstehen, dazu einen richtungsgebenden Beitrag leisten könne. Es wird eine Trennung zwischen Wirtschaftspädagogik einerseits und ethisch bestimmter Anwendung in der Wirtschaftserziehung andererseits vorgenommen.

Demgegenüber ist folgendes einzuwenden: Gerade wenn sich der Mensch in der Erziehung zu wirtschaftspersonalem Handeln immer als eine durch sachlogisch fundierte anthropologische, kulturelle und soziale Sinnstrukturen vermitteltes Wesen erfährt, gibt es in seiner existentiellen Wirklichkeit keinen ethikfreien Raum. Die erziehliche Aufgabenheit des Menschen vollzieht sich stets im materialen

1) Vgl. Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, a.a.O., S. 34

Bedingungsfeld ethisch relevanter, weil auf den Menschen als Menschen bezogener Sachverhalte. Dabei sucht der Mensch mit Hilfe je bestimmter ethischer Schlüsselbegriffe die konkrete Fülle der sich in seinen Handlungen erschließenden Sachverhalte auf ihre spezifische ethische Gesolltheit hin zu erfassen. Auch Wissenschaftler und mit ihnen die Wissenschaften unterliegen diesen axiomatischen Bedingungsgesetzlichkeiten. So hat die Wirtschaftspädagogik zum grundlegenden Ausgangspunkt: das ethisch bestimmte Suchen nach der besten erziehlichen und lernmäßigen Vermittlung jener wert- und normbestimmten Handlungsmuster, welche sinnvolles Wirtschaftshandeln ermöglichen und hierin eine Sinnerfüllung des einzelnen Lebens offenhalten. Der Wirtschaftspädagogik hat es dabei sowohl um eine "optimale Förderung des einzelnen" als auch um eine "optimale Förderung der Verhältnisse des global gesehenen menschlichen Zusammenlebens" zu gehen.¹⁾ So gesehen kann man behaupten, daß jede Wissenschaft, so auch und gerade auch die pädagogischen Wissenschaften (hier: Wirtschaftspädagogik) wesensmäßig ethisch begründet sind. Die Wirtschaftspädagogik ist Teil, Kritikerin und Mentorin der normativen Wirklichkeit. Sie kann sich nicht künstlich in ein ethisches Vakuum zurückziehen. Die Autonomie der Wirtschaftspädagogik der Ethik gegenüber ist unmöglich, insofern als jede Erziehungswissenschaft in ihrem forschenden Suchen ethisch bestimmt ist und insofern sie es dadurch mit anderen, ebenfalls ethisch bestimmten und auf den Menschen ausgerichteten Wissenschaften (Anthropologie, Psychologie, Philosophie, Theologie etc.) zu tun hat. Das deskriptive Element in der Wirtschaftspädagogik soll deutlich ausge-

1) Vgl. Schmiel, Martin: Berufspädagogik, Teil I, Grundlagen, Trier 1976, S. 49

prägt sein, da es ermöglicht, durch das Erhalten, Ordnen und Steigern des rational gesicherten Wissens, die normative Stellungnahme auf jene Gebiete zu beschränken, wosie unentbehrlich ist.¹⁾ Aber aus der Wirtschaftspädagogik ist die Beantwortung der Kernfrage wohin erzogen werden soll nicht wegzudenken.

Es soll darüber hinaus nicht übersehen werden, daß auch ein im Aspekt empirisch-analytischen Theorieverständnis noch "vorwissenschaftliches", weil von unmittelbarem normativen Interesse geleitetes Fragen nach dem Gründungszusammenhang des Sinns menschlichen Handelns und menschlicher Normierung durchaus zu einem gewissen Bestand an gültigen handlungsregelnden Einsichten, Prinzipien, Imperativen und Weisungen gelangen kann, welcher auch einer kritisch-methodischen Prüfung standhält und als solcher keineswegs einfachhin als ideologisch abqualifiziert werden kann. Dies insofern, als diese Einsichten, wenn auch durch ein sich vorrangig auf Evidenzerfahrungen berufendes, deduktiv vorgehendes normatives Fragen gewonnen, sich wesentlich positiv gründenden Momenten verdanken, die in diesen Evidenzerfahrungen letztlich angelegt und in sie aufgenommen sind und die ihre Gültigkeit anzeigen, auch wenn diese nicht ausdrücklich bewußt gemacht und in ihrem ethischen Stellenwert verifiziert sind. Die Frage der Überprüfbarkeit vorgegebener sowie möglicher je zu erstellender Handlungsnormen auf ihre Vernunft hin, stützt sich so nicht nur auf die bloße "Erfahrung", sondern es ergibt sich, die Bedingungen der eigenen Handlungsstrukturen empirisch-analytisch zu erhellen, um von hier aus mög-

1) Vgl. Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, a.a.O., S. 38f.

lichst objektive Kriterien für das Handeln zu gewinnen.

Solchermaßen erhält die Wirtschaftspädagogik für die Normenorientierung von Wirtschaftserziehung eine heuristische und hermeneutische Funktion. In einer Lebens- und Erziehungswirklichkeit, die heute keineswegs eine einheitlich geschlossene Weltanschauung besitzt, in der auch der Glaube an ewig gültige Ordnungen und an eine unveränderliche humane Wesensnatur des Menschen als sinnstiftende Grundlage für eine verantwortliche ökonomisch-technische Lebens- und Weltgestaltung weithin verlorengegangen ist, muß sich die Wirtschaftspädagogik kritisch darüber Gedanken machen, wie Wirtschaftserziehung dazu verhelfen kann, den Sachauftrag der heutigen technisch-ökonomischen Welt in menschlicher (ethisch-humaner) Weise zu meistern.¹⁾ Gerade weil Wirtschaftserziehung mehr ist als Prägung oder Formung in kultureller und sozialer Hinsicht, ist Wirtschaftspädagogik auch nicht als eine "wirtschaftswissenschaftlich orientierte Forschungsrichtung" oder eine "wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Disziplin mit erziehungswissenschaftlicher Blickrichtung", sondern als eine zutiefst erziehungswissenschaftliche Fragestellung aufzufassen, welche sich einem besonders strukturierten Bereich der Normen- und Erziehungswirklichkeit zuwendet. Die erziehungswissenschaftliche Fragestellung ist dabei immer durchdrungen von der eigentlichen pädagogischen Intention, zu der Verantwortbarkeit und Zielgerichtetheit gehören.²⁾ Als eine Wissenschaft des wirtschaftserziehli-

1) Vgl. Derbolav, Josef: a.a.O., S. 110

2) Vgl. Röhrs, Hermann: Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. v. Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 3-14, hier: S. 13

chen Handelns steht sie selbst in einem normenstrukturierten kultargesellschaftlichen Raum in den hineinwissenschaftlich reflektierte normative Sätze gesprochen werden. Als praxisverhaftete und praxisorientierte erziehlische Wissenschaft gehört wesentlich in den Objektbereich von Wirtschaftspädagogik der Dualismus von Tatsache und Entscheidung, von Sein und Sollen, von Faktizität und Normativität. Dieser Dualismus ist für eine handlungsorientierte Wirtschaftspädagogik geradezu bestimmend.¹⁾ Unter der Bedingung, daß die pädagogische Bestimmung und Rechtfertigung von Normen nicht als "Beweis" im Sinne der formallogischen Herleitung von Axiomen verstanden wird, sondern als "Aufweis" im Sinne von Erkenntnis-Evidenz²⁾ kann die Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftserziehungspraxis normative Orientierungen anbieten.

Gehen wir jedoch einen Schritt weiter und fragen, ob aus der methodischen Möglichkeit und Notwendigkeit der Wirtschaftspädagogik zu normierenden Aussagen zu gelangen schon deren letztthinnige Verbindlichkeit abgeleitet werden kann, so ist zu Vorsicht zu mahnen.

Wenn Wissenschaftler zu Lehrern von Wirtschaftlern und Wirtschaftserziehern werden, dann besteht die Gefahr, daß die Praxis von der Theorie autoritativ geregelt wird. Die Aufgabe der Wissenschaften ist hingegen von medialer Bedeutung. Gerade die pädagogischen Wissenschaften stehen im Dienste der Praxis. ZABECK weist nachdrücklich darauf hin, daß die Erziehungswissenschaften der Alimentierung bedürfen, d.h. daß sie sich über längere Zeit dem Wissens-

1) Vgl. Hamann, Bruno: a.a.O., S. 10

2) Vgl. ebd., S. 28

interesse der beteiligten Öffentlichkeit nicht entziehen können, ohne Gefahr zu laufen ihre materielle Existenzbasis zu verlieren.¹⁾ Der mediale Auftrag von Wirtschaftspädagogik besteht in der Normenfrage nun aber gerade darin zur Einsicht zu führen, Methoden aufzuweisen, mit denen man dorthin gelangen kann, Fakten zu liefern und kritische und inspirierende Vorschläge über die Erziehungsrichtung zu unterbreiten, welche durch Ergebnisse abgesichert sind. Dabei braucht sich die Wirtschaftspädagogik in methodologischer Verkürzung nicht ausschließlich auf den Bereich des experimentellen Erkennens zu beschränken, da dies notwendigerweise zu einer Aufsplitterung in Einzel- und Spezialgebiete, die untereinander kaum mehr in Kontakt stehen, führt, welche die am Menschen sich orientierende Gesamtwirklichkeit aus dem Blick verliert. Vielmehr muß die grundlegende erziehliche Normenproblematik, was der Mensch ist und in seinem Handeln sein soll, interdisziplinär geklärt werden. Gleichwohl können die in interdisziplinärer Forschung zu erfindenden Resultate in der humanen Grundfrage immer nur einen vorläufigen und unabgeschlossenen Status haben, insofern der Mensch als ein nie gänzlich auslotbares Wesen anthropologisch nur in fragmentarischen und perspektivischen Wesenszügen erfaßt werden kann und das menschliche und damit wissenschaftliche Erkennen begrenzt sind.²⁾ Trotzdem haben anthropologische Einsichten eine grundlegende und axiomatische Bedeutung für die Richtungsanzeige von Wirtschafts-

1) Vgl. Zabeck, Jürgen: Die Bestimmung der Ziele der Berufserziehung als erziehungswissenschaftliches Problem, in: Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel, hrsg. von Johannes Baumgardt und Helmut Heid, Trier 1978, S. 338-351, hier: S. 342

2) Vgl. Hamann, Bruno: a.a.O., S. 28f.

erziehung. Nicht von ungefähr verweisen manche Pädagogen auf eine vom Sinnhorizont menschlichen Daseins ausgehende "Pädagogische Ethik", von wo aus das Problem erzieherischer Normativität eine Lösung erfahren könnte.

Die Beantwortung der zentralen Frage nach der "rechten" Wirtschaftserziehung ist jedoch durch den wirtschaftspädagogischen Rekurs auf die "Pädagogische Ethik" nicht in allen Einzelheiten zu bekommen. "Rechte" Wirtschaftserziehung definiert ihre normative Zielrichtung im Einzelfall und konkret von der wirtschaftlichen und wirtschaftserzieherischen Praxis her. Dies umso mehr als die Wissenschaft, wenngleich interdisziplinär genommen, keinen einheitlichen Grundbestand an Theorien und Methoden zu bieten vermag, an denen sich die Wissenschaftler der verschiedensten Fakultäten bei ihrer täglichen Forschungsarbeit glauben orientieren zu können.¹⁾ Der Tatbestand der Methodenvielfalt bedeutet für das praxisgerichtete Außenverhältnis der Wissenschaften, "daß der Ratsuchende nicht damit rechnen kann, auf seine Fragen eine Antwort zu erhalten, die Antworten auf gleichlautende Fragestellungen dürften unterschiedlich ausfallen".²⁾ Dieser Methodenpluralismus braucht die Wirtschaftspädagogik noch nicht davon abzuhalten zur praxisverhafteten Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung ihren Beitrag zu leisten, welcher schon deshalb wichtig erscheint, weil er nicht gänzlich auf der fragwürdigen Verfahrensgrundlage individueller und gruppenbezogener Willensentscheidung beruht. Die anthropologische Tatsache, daß der Mensch sein Leben nicht bloß leben kann, sondern lernen muß es

1) Vgl. Zabeck, Jürgen: a.a.O., S. 340

2) Ebd., S. 344

zu führen, stellt die Praxis darüber hinaus vor Alternativen, zwischen denen leichter entschieden werden kann, wenn die Wissenschaft auf der Basis der Interpretation der Stellung der Menschen in der Welt Handlungsmodelle liefert, zu denen sich der Einzelfall in Beziehung bringen läßt.¹⁾ Wissenschaftlich entworfene Handlungsmodelle können jedoch allein schon wegen des krisenhaft in Erscheinung tretenden Pluralismus wissenschaftstheoretischer Gründungen²⁾ unterschiedlich ausfallen. Ihr letztverbindlicher Stellenwert gegenüber der Wirtschaftserziehungspraxis ist und bleibt hierin begrenzt.

1) Vgl. Zabeck, Jürgen: a.a.O., S. 345

2) Vgl. Problematik wirtschaftserziehlich relevanter Normativität auf der Ebene wirtschaftspädagogischer Erkenntnis, Zweiter Teil, III. Kapitel, 1. Punkt, S. 123-134

ZWEITER TEIL

DIE STRUKTUR WIRTSCHAFTSERZIEHLICH RELEVANTER
NORMATIVITÄT

Die funktionale und intentionale Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung ergeht aus dem kulturellen und sozialen und wirtschaftserziehlichen Handlungsumfeld an den werdenden Menschen, ihm Aufgaben gebend, Fragen stellend, Ansprüchen aussetzend, angemessene Handlungsweisen abverlangend. Selbst Wirtschaftspädagogik ist in ihrem Suchen und in ihren Ergebnissen hierin eingeformt. Die wirtschaftserziehliche Erwägung des Sollens wird dabei in engster Verbindung mit der Auffassung des kulturellen und sozialen Seins voranschreiten. Die Sollensorientierung intentionaler Wirtschaftserziehung zielt auf die normative Verfassung der betreffenden Seinswirklichkeit (übrigens auch hinsichtlich der Seinswirklichkeit des einzelnen Lernenden in seiner spezifischen Situation, welche umgekehrt für die Bestimmung wirtschaftserziehlicher Normen ebenso zu berücksichtigen ist, damit jener überhaupt Aussicht auf Ergreifen, Begreifen und Anwenden hat), gleichzeitig damit formiert das aktualisierte und reflektierte Sein die intentionale Wirtschaftserziehung in ihren je möglichen Sollensentwürfen.

Erziehungsnormen, welche innerhalb der Institutionen von Wirtschaftserziehung für diese intendiert und bewußt gemacht werden, gehen also einerseits in mehrfach gestufter Form aus dem weitverzweigten Feld kultureller und sozialer Normativität hervor, gehören andererseits zum Gesamt der Normativität der kulturgesellschaftlichen Sinnwirklichkeit, in der sich Wirtschaftserziehung, d.h. das Lernen von Normen zuträgt. Wesentlich ist, daß wirtschaftserziehliche Normen, obgleich sie zum Zwecke der intentionalen Wirtschaftserziehung gegebenenfalls als Ergänzung oder Korrektiv besonders bewußt gemacht, expliziert und auf den Einzelfall bezogen sind, als besondere Normspezies

einrücken in das Gesamt sozio-kultureller Sinnwirklichkeit. Wirtschaftserziehliche Normen sind - vereinfacht und zusammenfassend ausgedrückt - einerseits integraler Teil¹⁾ andererseits Ausfluß sozio-kultureller Sinnwirklichkeit.

Die pädagogische Analyse struktureller Momente muß sich hier insofern auf eine vielschichtige und seinshafte "Gesamtheit" von Normen, Sinngehalten, Handlungsregeln und Maßstäben beziehen, welche einerseits für die Wirtschaftserziehung des heranwachsenden Menschen zielhaft bewußt gemacht und als Lernaufgabe vorgeschrieben werden oder andererseits unbewußt die Erziehungs- und Handlungsrichtung (mit-)bestimmen. Insofern diese komplexe und seinshafte "Gesamtheit" für eine Wirtschaftserziehung zu wirtschaftspersonalem Handeln im umfassenden Sinne und in praxi maßgeblich und in ihren interdependent verzahnten funktionalen und intentionalen Elementen notwendigerweise auf gemeinsame Grundstrukturen ausgelegt ist, kann man sie für die nun folgende Strukturuntersuchung unter dem Titel "wirtschaftserziehlich relevante Normativität" begrifflich zusammenfassen.

1) Vgl. Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 15f.

I. Begriff und Bedeutung wirtschaftserziehlich relevanter Normativität

Wirtschaftserziehlich relevante Normativität - Was ist dies nun eigentlich für eine Dimension, die hier strukturell angefragt werden soll, deren Wirkkraft den kulturell-gesellschaftlichen und wirtschaftserziehlichen Handlungsraum durchwaltet, so maßgeblich wird für die normenorientierte Entwicklung wirtschaftspersonalen Handelns und in diesen Betrachtungen und Überlegungen zur Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung eine Schlüsselkategorie wirtschaftspädagogischer Theoriebildung darstellt?

Orientieren wir uns am einzelnen Element - Norm. Der Begriff Norm gehört zum zentralen Grundstoff all jener Wissenschaften, welche Handlungsweisen erfassen und steuern wollen. Darum ist Norm wesentlich ein pädagogischer Begriff, wenngleich er ursprünglich soziologisch verwendet wurde. In der Grundbedeutung meint Norm - hergeleitet aus dem lateinischen norma - Richtschnur, Maßstab, Winkelmaß, Regel, Vorschrift. Norm umfaßt zunächst noch ganz allgemein eine Handlungsregel, eine Handlungsanweisung oder ganz einfach eine "Notwendigkeit", etwa die Aufforderung vor Vertragsunterzeichnung das Kleingedruckte zu lesen. In dieser Sinngebung versteht sich hier der Gebrauch des Wortes im Zusammenhang mit erziehlichen Fragen des rechten Handelns.

Der Begriff Norm wird in allgemeiner Form zu einem Sammelbegriff, der alle Regelformen und Regelsysteme menschlichen Handelns umfaßt. Handlungsregeln politischer, technischer, ökonomischer, ästhetischer, ethisch-moralischer, religiöser, rechtlicher, erziehlicher Art ist gemeinsam,

daß sie gleichermaßen das menschliche Handeln, wenngleich auf unterschiedlichen Ebenen, anleiten wollen. Der Sammelbegriff Norm weist dabei stets auf einen ihm zugrundeliegenden Wert hin und erhält von diesem seine eigentliche Bedeutung. Werte sind positive und grundlegende Maßstäbe zur Orientierung menschlichen Handelns. In der Lebens- und Erziehungswirklichkeit gibt es Wertungen, durch welche Handlungen unter einem speziellen Gesichtspunkt beurteilt werden. So ist es z.B. wirtschaftlich-ethisch schlecht, seltene und begehrte Güter zu verschwenden, beim Erwerb von Eigentum betrügerisch vorzugehen, in die Steuererklärung falsche Beträge einzusetzen oder eigene Bedürfnisse auf Kosten der Bedürfnisse anderer Menschen zu befriedigen. Werte qualifizieren eine Handlung als richtig oder falsch, gut oder schlecht. Insofern ist der Wert das eigentlich Normierende, jenes Element, das die innere Sinnbedeutung der Norm entscheidend mitbestimmt. Gegenüber dem Wert besitzt die konkrete Handlungsnorm sekundäre Bedeutung; sie will den Sollensanspruch des Wertes ausdrücken.¹⁾ Normen sind infolgedessen in Handlungsimperative umgewandelte Werte. Zur werthafter Beurteilung eines Sachverhaltes (z.B. Unpünktlichkeit am Arbeitsplatz führt zu Produktivitätseinbußen und ist deshalb im Interesse der Kollegen und im wirtschaftlichen Gesamtinteresse des Betriebes schlecht) tritt ein Sollen (Erscheine pünktlich am Arbeitsplatz!). "Eine Vorschrift, eine Normsetzung enthält somit immer zwei 'psychische Aspekte': eine Wertung und eine Sollensforderung. Meistens sind jedoch die Wertung und die Sollens-Forderung Elemente eines komplexen psychischen Aktes."²⁾

1) Vgl. Gündel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 74

2) Fend, Helmut: a.a.O., S. 146

Wo sich eine Norm isoliert und verabsolutiert, so daß der Zusammenhang von Norm und Wert nicht mehr aufscheint, wird die Norm zur rein formalen inhaltsleeren Regel, die im Bewußtsein der Adressaten bald ihre Einsichtigkeit verliert¹⁾, im Erziehungsgeschehen als Einschränkung der berechtigten Freiheit des Lernenden und als Manipulation erfahren und schließlich nicht angenommen und mißachtet wird. Es gehört deshalb wesentlich zur erziehlichen Solvenskraft von Normen die "soziale Dimension" der "objektiven" Verbindlichkeit und als weiteres Element der von M. WEBER herausgestellte Begriff der "Chance", d.h. Normen müssen auf die subjektive Dispositionsbereitschaft des Normadressaten (hier: des Lernenden) treffen, um Anerkennung, Zustimmung und Gehorsam zu finden.²⁾

Aus dieser Bestimmung des allgemeinen Normbegriffes läßt sich nun eine teils präskriptive, teils deskriptive Definition des wirtschaftserziehlich relevanten Normbegriffes gewinnen:

WIRTSCHAFTSERZIEHLICH RELEVANTE NORMEN SIND REGULATIVE IN BEZUG AUF DAS WIRTSCHAFTSPERSONALE HANDELN DES WERDENDEN MENSCHEN, WELCHE SICH IM ERZIEHUNGSGESCHEHEN (FUNKTIONAL, INTENTIONAL) GEGENÜBER DEM LERNENDEN MIT "OBJEKTIVEM" VERBINDLICHKEITSANSPRUCH DARSTELLEN, DER DIE CHANCE HAT, ANERKENNUNG, ZUSTIMMUNG UND GEHORSAM ZU FINDEN.

-
- 1) Vgl. Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S.74f.
 - 2) Vgl. Korff, Wilhelm: Normen als Gestaltungsträger menschlichen Daseins, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 114-125, hier: S. 116f.

Als wirtschaftserziehlich relevante Normen können sonach all jene Normenarten in Betracht kommen, welche den handlungsbezogenen Werdegang des lernenden Menschen als Wirtschaftser und Person zielhaft bestimmen. Der werdende Mensch begegnet im Laufe der erziehlichen Entwicklung seines wirtschaftspersonalen Handelns wirtschaftserziehlich relevanten Normen, welche sich ihm gegenüber mit "objektivem" Verbindlichkeitsanspruch darstellen. Er wird person- und situationsbezogen mit einer Fülle von Normen konfrontiert, welche von ihm Anerkennung, Zustimmung und Gehorsam fordern. Die Orientierung seines wirtschaftspersonalen Handelns ist auf ein komplexes, nicht immer "einsinniges" Geflecht von Normen, Handlungsregeln und Maßstäben bezogen, welche im funktionalen und intentionalen wirtschaftserziehlichen Geschehen nach und nach an den werdenden Menschen herangetragen werden. Erziehlicherweise geht es dabei um die Resubjektivierung von im kulturellgesellschaftlichen und wirtschaftserziehlichen Umfeld aufleuchtenden "objektiven" wirtschaftserziehlich relevanten Sinnbedeutungen. Als Ergebnis des normenorientierten Erziehungsgeschehens prägt sich im werdenden Menschen mehr und mehr ein persönlicher und innerlicher Handlungsstandpunkt aus.

Diese begrifflichen Festlegungen richten unser Augenmerk auf die pädagogische Bedeutung wirtschaftserziehlich relevanter Normativität. BREZINKA schreibt handlungsleitenden Normen grundsätzlich vier positive Bedeutungen zu, welche diese für den Menschen haben können. Sie sollen hier kurz genannt werden:

- Normen orientieren das Handeln
- Normen entlasten vom Druck permanenter Entscheidungen
- Normen machen das Handeln und seine Folgen vorausseh-

bar für einen selbst und für andere

- Normen ermöglichen höhere Formen des Erlebens, Handelns, der Motivierung, die ohne äußere Stützen nie erreichbar wären.¹⁾

Solche in erster Linie ordnungssoziologischen Bedeutungsgelalte handlungsleitender Normen gehen in wesentlichen Punkten zusammen mit der pädagogisch-anthropologischen Sinnhaftigkeit des Lernens von Normen. Der Mensch ist in seinen wirtschaftlichen und wirtschaftsberuflichen Angelegenheiten erziehungsbedürftig und erziehungsfähig. Er ist - das ist gewissermaßen die biologische Grundlage seiner Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit - durch seine Instinktausstattung für seine Lebensführung in einer komplizierten Wirtschafts- und Berufswelt nicht vorbereitet und abschließend festgelegt. In allen Lagen seines Lebens handelt der Mensch aus einer einsichtigen Beurteilung der in Frage stehenden Voraussetzungen, Bedingungen, Verhältnisse und Folgen seines Tuns. Die unüberschaubar vielen für sein wirtschaftliches und wirtschaftsberufliches Handeln wichtigen wirtschaftspersonalen Zusammenhänge kann der werdende Mensch unmöglich in jedem Fall selbst erkennen oder auch nur überblicken. Er ist auf fremde Erfahrung angewiesen, die ihm als Rat, in aller Regel aber als in der kulturgesellschaftlichen und erziehlichen Umwelt bereitstehende Weisungen für ein rechtes Tun und sein Gelingen verfügbar sind, als Empfehlungen und Wissensselemente irgendwelcher Art oder eben als Normen, welche in ihrer Sinn- und Werthaftigkeit erkannt und gelernt, zum Maßstab verantwortlichen Handelns werden.

1) Vgl. Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, a.a.O., S. 63

Diese pädagogisch-anthropologische Deutung des Lernens von Normen schließt das Ziel der Handlungsfreiheit und Handlungsmündigkeit im werdenden Menschen wesensmäßig mit ein. Hinführen zu Handlungsfreiheit und Handlungsmündigkeit bedeutet, den handelnden Menschen zu einem individual- und sozialbezogenem wirtschaftspersonalen Handeln zu erziehen, ihm Sinnhilfen für die Selbstentscheidung zu vermitteln, welche Ausdruck eigener Verantwortung und sozialer Eingebundenheit bleiben und die sachliche und ethische Ordnung innerhalb des Wirtschafts- und Berufslebens fördern. Die aktive Teilnahme des Menschen an Handlungsvollzügen in Wirtschaft und Beruf erfordert seine Eingliederung in eine wirtschaftliche und berufliche Sinnordnung und ein daran orientiertes situations- und sachangemessenes wirtschaftspersonales Handeln. Wirtschaftserzieherlich relevante Normen verhelfen dazu eine wirtschaftspersonale Sinn-, Wert- und Handlungsordnung im werdenden Menschen aufzubauen, den Graben zwischen Handlungsunfähigkeit und Handlungsfähigkeit aufzufüllen und die wirtschaftliche und wirtschaftsberufliche Lebenssituation besser, entlastet vom Druck immer neuer Entscheidungen, zu bewältigen. Ihre Gefahr muß freilich darin gesehen werden, daß sie mögliche Handlungsspielräume beschneiden und damit das Handeln in ganz bestimmte Handlungsschemata bringen, die dann als die allein möglichen und erlaubten Handlungsweisen erscheinen. Die innere Bindung des heranwachsenden Menschen an Normen (= Wirtschaftserziehung) bleibt gleichwohl konstitutive Voraussetzung für Handlungsfreiheit und Handlungsmündigkeit im wirtschaftspersonalen Handeln. Das Lernen sachgerechter und werthafter Gewohnheiten in wirtschaftspersonalen Vollzügen macht darüber hinaus für den werdenden und sich vervollkommnenden Menschen den Weg frei, seine Energien auf neue Bereiche zu lenken, welche durchaus auch außerhalb

des rein Wirtschaftlichen und Beruflichen liegen und höhere Stufen menschlicher Bewußtseins- und Handlungsfreiheit erschließen können.

Wirtschaftserziehlich relevante Normativität, welche durch das ganzheitliche normenorientierte Geschehen von Wirtschaftserziehung in subjektivierter Form im heranwachsenden Menschen wirksam wird, orientiert also menschliches Sein und Handeln. Sie ist in dieser Funktion Dreh- und Angelpunkt von Wirtschaftserziehung.

Dieser Befund macht es unausweichlich, die Dimension wirtschaftserziehlich relevanter Normativität näher in den Blick zu nehmen und auf ihre strukturelle Charakteristik hin zu untersuchen. Dabei ist von vorneherein klar, daß eine inhaltliche Analyse wirtschaftserziehlich relevanter Normativität letztendlich nur im Rahmen einer eigenständigen interdisziplinären Arbeit zu leisten wäre, dies vor allem deshalb, weil sie eine komplexe Totalität darstellt, welche aus vielfältigen ineinandergreifenden normativen Aspekten der Lebens- und Erziehungswirklichkeit bestimmt ist. Erst vor diesem Hintergrund könnte die Struktur wirtschaftserziehlich relevanter Normativität ganz erfaßt werden. Auch subkulturelle Eigenheiten würden sich davor besser abheben. Eine Hilfslösung für die Strukturierung wirtschaftserziehlich relevanter Normativität scheint hier deshalb darin zu liegen, diese unter dem Leitgedanken: Erziehung zu wirtschaftspersonalem Handeln zu kategorisieren um von daher das Besondere und die Problematik wirtschaftserziehlich relevanter Normativität zu umschreiben.

II. Strukturmomente wirtschaftserziehlich relevanter Normativität

Die komplexe Dimension wirtschaftserziehlich relevanter Normativität kann unter dem Leitgedanken: Erziehung zu wirtschaftspersonalem Handeln nach charakteristischen Strukturmomenten gegliedert werden. Strukturanalytisch lassen sich naturale, sachliche, ethische, institutionelle und positionale Strukturmomente unterscheiden. Diese Einteilung, welche die für das pädagogische Suchen eigentümliche Spannung von Tatsache und Entscheidung in sich austrägt, ermöglicht - in einer normentheoretisch üblichen Weise - die auf den Leitgedanken bezogenen normativen Phänomene von Wirtschaftserziehung weitestgehend einzufangen und zu kategorisieren. Dabei ist leicht einsehbar, daß die strukturelle Kategorisierung vornehmlich nur heuristischen und exemplarischen Stellenwert haben kann. Zudem ist die Unterscheidung einzelner Strukturmomente wirtschaftserziehlich relevanter Normativität nicht im Sinne einer scharfen Abgrenzung selbständiger Normenbereiche zu verstehen. Selbstverständlich sind z.B. sachliche Handlungsanforderungen und Notwendigkeiten in Wirtschaft und Beruf ohne ethische Grundlegung, welche im wirtschaftspersonalen Handeln eine spezifisch humane Intentionalität ausdrückt, nicht zu denken. Sachliches und Ethisches wiederum äußert sich in den Strukturmomenten des Institutionalen und Positionalen. Auch ist in den einzelnen Strukturmomenten die Möglichkeit der erziehlichen Funktionalität oder Intentionalität des jeweiligen Sollensanspruches jederzeit inbegriffen.

Der vorherrschende Gedanke der hier vorgenommenen Einteilung liegt also weder in einer exakten Trennung voneinan-

der unabhängiger Normengebiete noch im strengen Auseinanderhalten und Unterscheiden der funktionalen und intentionalen Normenbezogenheit von Wirtschaftserziehung, sondern in der Erfassung wirtschaftserzieherisch relevanter Normativität unter einem je besonderen Wesensaspekt und dem dabei zutage tretenden Aufweis einzelner praxisverhafteter "Aktionsfelder" der Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung.

1. Das naturale Strukturmoment

Was den werdenden Menschen zum Sinn-Ziel seines wirtschaftspersonalen Handelns führt, kann zuerst und zuletzt nur von der strukturierenden Kraft von normativen Wirkgesetzmäßigkeiten her erfaßt werden, welche die menschliche Natur gleichsam von sich aus zu sich selbst befördert und sie als eine auf personale Verwirklichung hin ausgelegte Natur erkennen läßt. Alles, was Menschen in Zeit und Geschichte an kulturellen und sozialen und erzieherischen Ausgestaltungen, Überformungen und Zielsetzungen für menschliches Handeln hervorbringen, all das also, was das Leben und Werden des Menschen jeweils normativ regelt und formt, ist nur in dem Maße zugleich als human ausgewiesen und effizient, als es eben von diesen naturalen Wirkgesetzmäßigkeiten her bestimmt ist und diese in seinen konkreten Ausgestaltungen einlöst und geltend macht.¹⁾

Aber welches sind diese normativen Wirkgesetzmäßigkeiten,

1) Vgl. Korff, Wilhem: Die naturale und geschichtliche Unliebigkeit menschlicher Normativität, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 148-165, hier: S. 154

die das Handeln des Menschen von seiner naturalen Basis her steuern?

Es ist klar, daß - so gefragt - ein unendlich weites Spektrum anthropologischer Überlegungen bezüglich der "Natur" des Menschen förmlich herausgefordert wird. Dennoch muß hier mit VIERKANDT¹⁾ und GADAMER²⁾ kurz geantwortet werden, welche in ihren Studien besonders auf die Handlungsrelevanz naturaler menschlicher Wesenszüge abheben. Beide weisen auf den Dualismus zwischen einem sachhaft-gebrauchenden und einem fürsorgenden Aspekt in der Natur des Menschen hin. Von daher entwickeln sie ein naturales Regelfeld "interaktioneller Grundeinstellungen", welches sich triadisch untergliedert in:

- eine sachhaft-gebrauchende (verdinglichende) Grundeinstellung, durch welche sich der eine den anderen in der Vielfalt seiner individuellen Möglichkeiten und Interessen zunutze macht
- eine konkurrierende (aggressionsspezifische) Grundeinstellung, durch welche sich der eine gegenüber dem anderen zu behaupten und ins Recht zu setzen versucht, um so seinen Selbststand und seinen Eigenwert zu sichern
- eine fürsorgende Grundeinstellung, durch welche der eine den anderen nicht überspielt, sondern ihn vielmehr in seinem Sein und Seinkönnen um seiner selbst willen annimmt und zustande bringt.³⁾

1) Vgl. Vierkandt, A.: Gesellschaftslehre, Stuttgart 1928, S. 394-504

2) Vgl. Gadamer, H.G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1965, S. 340-344

3) zitiert nach Korff, Wilhelm: Die naturale und geschichtliche Unbeliebigkeit, a.a.O., S. 155

Diese Grundeinstellungen dürfen nicht einfachhin einander entgegengesetzt und gegeneinander ausgespielt werden, sondern müssen als sich gegenseitig bedingende und einander korrigierende Antriebskräfte begriffen werden, "aus denen menschliches Handeln in der Vielgestalt seiner Möglichkeiten letztlich lebt und seine jeweilige humane Vernunft empfängt".¹⁾

"So dominiert z.B. bei einem Kaufakt, bei dem es um das Erwerben einer Ware geht, das 'sachhaft orientierte Einander-Gebrauchen'. Der eine ist dem anderen 'zu etwas da'. Dennoch würde es zugleich dem Wesen eines Kaufaktes zuwiderlaufen, wenn in ihm neben jenem sachhaften Bezugsmodus nicht auch der konkurrierende - hier in der Form monetärer Gegenleistung - ebenso gewahrt bliebe wie der fürsorgende, ohne den der konkurrierende seinerseits wiederum das dem Kaufakt zugrunde liegende Umgangsverhältnis in ein gegenseitiges Überspielen und Übervorteilen des einen durch den anderen verfremden ließe."²⁾

Anders im Beruf. "Hier herrscht die konkurrierende Einstellung vor. Dennoch bleiben auch hier die beiden übrigen Bezugsmodi inhärent wirksam. Denn wo immer Menschen sich gegenseitig fordern und messen, treten sie zugleich notwendig in ein sachhaft-funktionales Zuordnungsverhältnis des Einander-Gebrauchens: indem sie miteinander konkurrieren, sucht der eine über den anderen verfügende Herrschaft zu gewinnen, und zwar durch Erweis einer Leistung oder einer Eigenschaft, die der andere nicht oder nur in geringerem Maße zu erbringen vermag. Damit aber

1) Korff, Wilhelm: Die naturale und geschichtliche Unbeliebigkeit, a.a.O., S. 155

2) Ebd., S. 155

nun dieses Verhältnis menschlich-kommensurabel bleibt, muß darin zugleich auch ein fürsorgendes Zueinander gegenwärtig sein, das das Konkurrieren auf ein Sichmessen unter vergleichbaren Bedingungen und Größenverhältnissen einschränkt (Fairneß). Ein Leistungskampf zwischen ungleichen Partnern und mit ungleichen Mitteln würde letztlich in einen Kampf aller gegen alle ausarten und so menschliches Zusammenleben zerstören.

Weniger eindeutig scheint sich die Kombination der drei Grundeinstellungen als Strukturgesetz menschlichen Verhaltens an spezifischen Handlungen sozialer Hilfestellung (Orig. kursiv, Anm. d. Verf.) zu erweisen, denn ihr Motiv scheint allein die Hilfsbedürftigkeit des anderen zu sein. Der Impuls, zu helfen und zu schützen, läßt hier Regungen der Konkurrenz und des Gebrauchs des anderen anscheinend überhaupt nicht aufkommen. In Wahrheit wäre aber solches Handeln, das ja gerade darauf abzielt, den anderen zu sich selbst zu bringen, sein Selbstbewußtsein und seine Durchsetzungsfähigkeit zu stärken, völlig unwirksam, wenn nicht der Fürsorgende seinerseits seine eigene Selbstmächtigkeit und sein eigenes Suchen nach Sinnerfüllung einbrächte. Dabei kommt dann aber auch der konkurrierende Impuls zum Zuge. Er sichert dem Fürsorgenden den Selbststand, der notwendig ist, um den Betreuten zur eigenen Selbstständigkeit zu befreien, statt sich von ihm vereinnahmen und verbrauchen zu lassen. Durch die Verbindung mit den anderen beiden Komponenten wird der Fürsorgeimpuls davor bewahrt, in ein Herrschafts- und Besitzverhältnis umzuschlagen, indem der Fürsorgende vom Betreuten beherrscht und ausgenutzt wird - oder auch umgekehrt."¹⁾

1) Korff, Wilhlem: Die naturale und geschichtliche Unbe-

Bedürfniserfüllung, Selbstbehauptung und Fürsorgebereitschaft sind als das die menschliche Lebens- und Handlungswirklichkeit tragende naturale Gestaltungsgesetz gleichermaßen im menschlichen Subjekt grundgelegt: "der Mensch ist dem Menschen Bedürfniswesen, Aggressor und Fürsorger z u g l e i c h . In dieser seiner inneren Verknüpfung bildet es gleichsam die naturale M e t a - N o r m , von der menschliches Handeln getragen ist und getragen bleiben muß, soll es sich als menschlich vernünftiges Handeln erweisen."¹⁾

Im kommunizierenden Schnittpunkt dieser drei naturalen Antriebskräfte menschlichen Handelns bildet sich Individualität und Sozialität aus. Keine dieser drei Antriebskräfte ist entbehrlich, jede für sich genommen bliebe abkünftig. Auf der konkreten Ebene der wirtschaftserziehlischen Erziehungspraxis bedarf es darum durchgängig der Präsenz mehrerer, einander begrenzender und ergänzender Sollensforderungen, soll das die menschliche Lebenswirklichkeit tragende naturale Gestaltungsgesetz in der Vielfalt und Vielschichtigkeit wirtschaftspersonalen Handelns selbst hinreichend gewahrt bleiben.

2. Das sachliche Strukturmoment

Eine strukturelle Kennzeichnung wirtschaftserziehlisch relevanter Normativität macht auf der konkreten Ebene der Wirtschaftserziehungspraxis unabdingbar, das durchgängige

liebigkeit, a.a.O., S. 155f.

1) Korff, Wilhelm: Die naturale und geschichtliche Unbeliebigkeit, a.a.O., S. 157

Strukturmoment sachlicher Regelungen und Zwecksetzungen besonders hervorzuheben. Wirtschaftspersonales Handeln ist sinnvolles Handeln, wenn es sachrichtiges Handeln ist. Mit dieser These ist auf die normative Handlungsrelevanz von Sachgesetzmäßigkeiten (Ursache-Wirkungszusammenhänge) in Wirtschaft und Beruf Bezug genommen. Sachliche Normen gehen als kleinste Einheiten daraus hervor und weisen auf sachliche Erfordernisse im wirtschaftspersonalen Handeln hin.

Das sachliche Strukturmoment umfaßt im Handlungsraum des Wirtschaftlichen und Beruflichen ein breites Spektrum von Notwendigkeiten und Zwecksetzungen. Sachliche Normen sind beispielsweise handlungsleitend hinsichtlich sachhaft-materieller Handlungselemente und Notwendigkeiten des Produzierens, Distribuierens und Konsumierens. Sie regeln die fachlichen Fundamente ökonomischer Einrichtungen, sie beinhalten ökonomische Sinnbedeutungen für das sachrichtige Wirtschaftshandeln in bestimmten Räumen und Situationen, sie steuern schließlich die vielfältigen sachhaft-beruflichen Handlungsabläufe und Verrichtungen in verschiedenen Wirtschaftsberufen. Das sachliche Strukturmoment markiert also in toto die vielschichtige handlungsrelevante Sachwirklichkeit in Wirtschaft und Beruf.

Das sachliche Strukturmoment hat in der Regel ad-hoc-Charakter, das bedeutet, daß ökonomische Sachgesetzmäßigkeiten und Notwendigkeiten lediglich für bestimmte Umstände und spezifische Situationen im Wirtschafts- und Berufsleben bedeutsam sind. Sachliche Normen finden deshalb nur für denjenigen handlungsleitende Anwendung, welcher sich in der betreffenden Situation befindet. Sie dienen dazu, eine Situation sachrichtig einschätzen und bestehen zu können.

Die Sachstrukturen von Wirtschaft und Beruf ändern sich in ihren Ausprägungen und Grundlagen fortschreitend, sie müssen ständig weiterentwickelt werden. Aus den Sachstrukturen hervorgehende sachliche Notwendigkeiten und Zwecksetzungen bieten darum eine veränderliche materielle Normengrundlage für wirtschaftspersonales Handeln, welche jedoch wirklich und wesentlich von ethischen Sollensforderungen her initiiert, getragen und ausgelegt ist. Die sachliche, zweckorientierte Sinnrichtung des Handelns ist insofern ohne eine ausführliche ethische Reflexion letztlich nicht zu erhellen.

3. Das ethische Strukturmoment

Bei aller Verschiedenheit der Weltanschauungen und des Menschenverständnisses durchziehen Gedanke und Begriff des Ethischen durchgehend die wirtschaftserzieherisch relevante Normativität. Mit dem Ethischen ist ein normatives Strukturmoment angesprochen, für das sich eine spezifische Ausrichtung des Handelns am humanen Ordnungsanspruch des Menschseins innerhalb verschiedenster Sachaufträge hervorheben läßt. In der ethischen Orientierung wirtschaftspersonalen Handelns wird ein humaner Gesichtspunkt thematisiert, welcher die Spannung zwischen individueller und sozialer Verantwortung des Menschen in sich austrägt.

Jeder Versuch einer klärenden Analyse über die ethische Fragestellung in wirtschaftspersonalen Handlungsvollzügen stößt von vorneherein auf eine unheilvolle Sprachvielfalt. Die einschlägigen ethischen Begriffe wie Sittlichkeit, Sitte, Gesetz, Recht, Moral, Ethos, Brauch, Konvention usf.

werden vielfach unbestimmt und schwankend, ja teilweise mit ganz unterschiedlichen Bedeutungsgehalten gebraucht. Nach KORFF ist die sprachliche und substantielle Vielfalt der Normenformen, welche unmittelbar ethische oder ethisch affine Forderungen zum Inhalt haben, nur geschichtlich zu verstehen. Erst auf dem Weg der Geschichte sei es zur Ausdifferenzierung dieser Formen gekommen, welche die heutige Normenwirklichkeit als ethische Normenwirklichkeit bestimmen.¹⁾

KORFF gelangt im Nachgehen des historischen Weges zu einer Klärung und Ordnung der Begriffe, welche wir in den wesentlichen Zügen für die Kennzeichnung des ethischen Strukturmoments wirtschaftserziehlich relevanter Normativität übernehmen können²⁾, um gleichzeitig ein geschichtlich-vertieftes Verständnis des aktuellen ethischen Problems in Kulturgesellschaft und Erziehung zu vermitteln.

a) Sitte und Gesetz

Unter der Überschrift "Ursprungsregulativ des Ethischen: die Sitte" entwickelt KORFF unter Verwendung verschiedenster Definitionsversuche eine komprimierte Umschreibung von Sitte, welche am Anfang der Geschichte menschlicher Lebenspraxis als einzige, alles umfassende handlungsregelnde ethische Form steht. "Ihre gestaltende Wirkkraft ist bis in die Einzelheiten des alltäglichen Lebens präsent ... Sie regiert über das Erprobte wie über das Neue, über das Selbstverständliche wie über das Außerordentliche ... Als orientierungsstiftende, haltgebende Macht, die die Überschaubarkeit des Lebens sichert, zielt sie auf das 'Füg-

1) Vgl. Korff, Wilhelm: Normen, a.a.O., S. 117

2) Vgl. ebd., S. 117-125

liche, das Seinsollende überhaupt', wird sie zur 'ursprünglichen Grammatik des Handelns', in der der Mensch die Spielregeln seiner Selbstverwirklichung und damit den Ort und die Heimstätte seines Seinkönnens findet. Sie trägt das Signum der 'verbindenden Norm' im Sinne 'tatsächlicher Übung'."1)

Das Gesetz akzentuiert die spezifisch rechtliche Dimension von Sitte, ohne daß es sich dabei zunächst inhaltlich von den Inhalten der Sitte unterscheidet. Primäres Kennzeichen der ursprünglichen Form von Gesetz ist gerade seine Einheit mit der Sitte. Genau betrachtet markiert das Gesetz eine Vorform des Rechts, Gesetz muß hier als sog. Sittenrecht verstanden werden.

Die Eigenentwicklung des Gesetzes als konkurrierende Normgröße gegenüber der Sitte beginnt mit der wachsenden Komplexität des sozialen Beziehungsgefüges, mit der die Einheitlichkeit und Überschaubarkeit der Sittenordnung verlorengeht, wo alte und neue, eigene und fremde Sitten sich gegenseitig abheben und sich den Vorrang streitig zu machen beginnen.

"Mit eigenen Inhalten, die nicht notwendig mehr der Sitte entnommen sein müssen, erfüllt es eine wesentlich eigenständige, flankierende Aufgabe im Dienst humaner Lebensgestaltung."2)

Die Dualität von Sitte und Gesetz bestimmt die klassische ethische Theorie und Praxis bis an die Schwelle der Neuzeit. Einzig durch Sitte und Gesetz kommt das Ethische zum tragen, wodurch sie durchgängig aufeinander verwiesen blei-

1) Korff, Wilhelm: Normen, a.a.O., S. 117f.

2) Ebd., S. 118

ben. "Die lebendige Sitte, das Ethos, die consuetudo ist es, die das statuierte Gesetz als ein menschlich sinnvolles, nützliches, gerechtes disponiert und ermöglicht, wie umgekehrt das Gesetz dazu bestimmt ist, das Unzureichende, Überholte, Relikthafte, ja gegebenenfalls sogar barbarisch Gewordene der Sitte aufzusprengen und sie auf eine humane Gestalt zu bringen, um ebendarin jetzt auch selbst wiederum zur sozial sinnvollen, 'guten' Sitte zu werden und in die Gewohnheit einzugehen."¹⁾

b) Sittlichkeit und Recht

Das Streben des neuzeitlichen Menschen nach Selbstbestimmung und Selbstgestaltung der Welt aus Vernunft führte zur prinzipiellen Wende der Normativität des Ethischen. Freiheit und kritische Vernunft machten die Lösung des ethischen Problems zu einer Aufgabe des Menschen in praktischer Vernunft. Mit der damit notwendigerweise auftretenden Pluralität von ethischen Handlungsentwürfen wird der geschlossene Regelkreis von Sitte und Gesetz durchbrochen und durch die normativ-ethischen Zuordnungsgrößen von Sittlichkeit und Recht ersetzt.²⁾ Der Begriff Sittlichkeit entspricht dem Bewußtsein, daß die Vernunft des Handelnden selbst letzte Ratifikationsinstanz alles Ethischen ist.³⁾ Der Handelnde erlebt dabei, daß ein bestimmtes Tun, das er aus eigenem Entschluß auszuführen übernimmt, gut oder schlecht ist, nicht nur für den Augenblick oder um eines naheliegenden Erfolgs wegen, sondern für seinen eigenen Personwert und das gerade, weil er sich selbst inner-

1) Korff, Wilhelm: Normen, a.a.O., S. 119

2) Vgl. ebd., S. 120

3) Vgl. ebd., S. 121

lich treu bleiben will.¹⁾ In der Sittlichkeit ist jene gewissensmäßige Vernunft gewahrt, welche sowohl den inneren Einstellungen, als auch den äußeren Normen letzter Maßstab zu sein vermag.

BOLLNOW unterscheidet in einfache und hohe Sittlichkeit und weist darauf hin, daß die überlieferten Formen der hohen Sittlichkeit einen Großteil ihrer prägenden Kraft verloren haben. Traditionelle Formen der hohen Sittlichkeit (Ethos) sind nach BOLLNOW:

- die christliche Ethik mit ihren besonderen Tugenden der Demut, Selbstverleugnung usw. wie auch der auf ihrem Boden entstandenen Kultur der Innerlichkeit
- die aufklärerische Ethik des Bürgertums mit dem Ziel einer vernünftigen Lebensbeherrschung, verbunden mit den besonderen wirtschaftlichen Tugenden des Fleißes, der Sparsamkeit usw.
- die klassische humanistische Ethik mit ihren Tugenden der reinen Menschlichkeit wie der harmonisch entfalteten und individuell gestalteten Persönlichkeit.²⁾

Unter diesen Erscheinungen der hohen Sittlichkeit liegen verborgener und unscheinbarer, aber - sofern die hohe Sittlichkeit im Bewußtsein breiter Schichten versiegt - darum nicht weniger bedeutsam, die Quader der einfachen Sittlichkeit, welche alle Gestaltungen des hohen Ethos erst tragen. Dazu gehören - um auch hier einige Beispiele

1) Vgl. Hofmann, Rudolf: Was ist Sittlichkeit? Zur Klärung des Begriffs, in: Normen im Konflikt. Grundfragen einer erneuerten Ethik, hrsg. von Joseph Sauer, Freiburg, Basel, Wien 1977, S. 102-124, hier: S. 113

2) Vgl. Bollnow, Otto: Einfache Sittlichkeit, Göttingen 1957, S. 30

im Sinne BOLLNOWS zu nennen - die schlichte Pflichterfüllung, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Anständigkeit des Handelns in allen Lebenslagen, Mitleid und Hilfsbereitschaft gegen den in Not geratenen Mitmenschen usw.¹⁾

Die exemplifizierten Ausprägungen des Sittlichen zeigen im Vergleich zu rein zweckhaften Orientierungen menschlichen Handelns eine auffallend eigene Bestimmung vernunftgelenkten Tuns. Zumeist ist das sinnvolle Handeln zweckhaft und zielorientiert. Die inhaltlichen Sinn- und Interessenbereiche der beruflichen Leistung und der wirtschaftlichen Lebensversorgung sind an bestimmten ideellen oder pragmatischen Zielen und Zwecken ausgerichtet, welche ein bestimmtes Handeln in der betreffenden Hinsicht als richtig oder falsch qualifizieren, je nachdem, ob sie für Ziel und Zweck dienlich oder abträglich sind, der von Ziel und Zweck her sich ergebenden Normierung entsprechen oder nicht. Im Unterschied zu den sachlichen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen des Handelns in bestimmten Einzelbereichen des Wirtschafts- und Berufslebens betrifft die aus der vernunftgeleiteten menschlichen Erfahrung erwachsene sittliche Normierung des Handelns unmittelbar den Kern und die Ganzheit der Person, das eigentlich Menschliche, das Humanum, das Persönliche und Mitmenschliche.²⁾

Drücken wir es an einem Beispiel aus: Ein Mensch kann ein schlechter und wenig erfolgreicher Kaufmann sein und dabei dennoch eine sittliche Persönlichkeit. Mit diesem Menschen ist mitmenschliche Gemeinschaft möglich, auch wenn man sich auf seine kaufmännischen Fähigkeiten nicht gerade verlassen wird. Ist aber der Mensch umgekehrt selbstsüch-

1) Vgl. Bollnow, Otto: a.a.O., S. 21

2) Vgl. Hofmann, Rudolf: a.a.O., S. 106

tig, unwahrhaft, ungerecht, verantwortungslos, dann wird dadurch gleichermaßen die Möglichkeit guter mitmenschlicher Gemeinschaft als auch ordentlichen kaufmännischen Handelns in Frage gestellt.

Mit diesem Beispiel wird der wesentliche Zusammenhang zwischen Sachlichkeit und Sittlichkeit, sachlichem Strukturmoment und ethischem Strukturmoment angerührt.

Dabei wird erstens deutlich: Sittlichkeit ist Bedingung für Sachlichkeit. Die ganzheitlich-ethische Ausrichtung des Handelns umschließt die sachgesetzliche Ziel- und Zweckorientiertheit des Handelns. Der ethische Maßstab ist kategorial für den sachlichen Maßstab wirtschaftspersonalen Handelns.

Umgekehrt ist in der ethischen Diskussion zweitens die Auffassung nicht zu übersehen: sittlich gut ist, was sachentsprechend ist. Diese Auffassung folgt logischerweise aus dem ethischen Ansatz, daß die Vernunft des Menschen Grundlage sittlichen Handelns ist. Mit der Vernunft kann der Mensch sachliche und kaufmännische Strukturen festlegen und wirtschaftspersonales Handeln so ausrichten, daß es sachrichtig und vernünftig und damit notwendigerweise sittlich ist.

Nun ändert sich das Wissen um die wirtschaftlichen und kaufmännischen Sachgesetzmäßigkeiten fortschreitend. Der Mensch selbst gestaltet die ihn umgebende Sachwirklichkeit, in der er ihr immer wieder neu Sinn einstiftet. Dieser Prozeß kann mit Kulturgestaltung und Kulturveränderung umschrieben werden. "Kultivieren" bedeutet dann, daß der Mensch die ihn umgebenden Lebensumstände - auf die hin sein Handeln angelegt ist - dadurch fortentwickelt, daß er ihnen neue Sinnziele gibt und diese - jetzt durch ihn gestalteten Lebens- und Handlungsumstände - das Ziel- und Bedingungsfeld seines sittlichen Handelns werden. Von dieser neuen Sinnhaftigkeit (Sittlichkeit) her bedingt sich sodann eine neue Sachlichkeit.

Ein Baum z.B. weist bestimmte gegenständliche Strukturen auf, die es ermöglichen, ihm unterschiedliche Sinnziele vorzugeben; er kann wegen seiner Früchte für den Menschen zur Befriedigung vitaler Lebensbedürfnisse sinnvoll werden, er kann als Schattenspender nützlich sein, er kann wegen seines Holzwertes zum Objekt wirtschaftlicher Aktivitäten werden, er kann als "Natursymbol" in urbanen Gebieten wichtig sein. Diese verschiedenen Sinnziele, die dem Baum durch den Menschen gegeben werden, begründen nun eine jeweils verschiedene Sachlichkeit im Sinne eines

sachrichtigen Handelns. Das sachlich richtige Handeln eines Bauern ist ein anderes als das eines Holzfabrikanten oder das eines Städteplaners. Die aus diesem Beispiel zu ziehenden Erkenntnisse verweisen darauf, daß der Begriff Sachlichkeit, welcher wechselseitig mit dem der Sittlichkeit verbunden ist, letztlich als ein von der jeweiligen kulturellen und perspektivischen Vernunft her bestimmter zu sehen ist. Die rationale Sacheinsicht als Bedingungsfeld sittlichen Handelns kann von dem konkreten kulturobjektiven und perspektivischen Hintergrund nicht vollends gelöst werden.¹⁾

Ethische Normansätze sind deshalb notwendigerweise variabel und veränderlich, je nach dem Standort der Sacheinsicht. Diese Variabilität und Veränderlichkeit darf sich allerdings nicht im Raum des Beliebigen bewegen. Es ist in der Sinn- und Normenwirklichkeit nach Konstanten Ausschau zu halten, die im Fluß der Dinge unveränderliche ethische Festpunkte markieren. Bei aller Verpflichtung zur Sachlichkeit hat deshalb die Ethik vorrangig solche Konstanten aufzuweisen, die sich aus der unveränderlichen Humandeutung der Dinge ergeben. Dadurch wird die Ethik davor bewahrt ihre Normvorstellungen so zu variieren, daß sie den Charakter des Beliebigen bekommen.

Entscheidend für die Sittlichkeit ist nicht Ausmaß und gegenständlicher Umfang der subjektiven Freiheit in der persönlichen Anmessung sittlicher Normen, sondern die in ihr gelegene Möglichkeit einer letzten Selbstbestimmung und Selbstverfügung in einem Handeln, das der Handelnde in ganz ausgeprägter Form als sein Tun vollzieht, mit welchem er sich eigenverantwortlich identifiziert.²⁾ Da Sittlichkeit hierin radikal auf die Einsichtskraft der handelnden Menschen verwiesen ist, fehlt es ihr an äußerlich verbindlicher Ordnungsmacht.

Hier setzt die zentrale Bedeutung des Rechts ein. Das

1) Vgl. Ruf, Ambrosius Karl: Grundkurs Moraltheologie, Band I: Gesetz und Norm, Freiburg i.Br. 1975, S. 164f.

2) Vgl. Hofmann, Rudolf: a.a.O., S. 116

Recht ist in seiner Eigenart und in der Besonderheit seines handlungsregelnden Inhalts abzuheben von der in der alltäglichen Lebenserfahrung erhobenen Sittlichkeit. Das Recht stellt eine Ordnungsform dar, welche in ihrer positiven Setzung und Durchsetzung strengen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Die menschliche Lebenswirklichkeit wird von gesetzgebenden Körperschaften nach rechtlichen Regeln gestaltet. Rechtliche Regeln sind das Ergebnis bewußter Auseinandersetzung und Planung, absichtlicher Formulierung und Systematisierung. Für eine Kulturgesellschaft mit starker Arbeitsteilung und komplizierter wirtschaftlicher und sozialer Organisation sind rechtliche Regelungen unerläßlich. So gehört beispielsweise zum wirtschaftsrechtlichen Ordnungsgut einer auf dem Konkurrenzprinzip fußenden Marktwirtschaft, daß sich Kaufleute und Unternehmer im Leistungswettbewerb um den Verkaufserfolg nicht unlauterer Handlungsweisen (z.B. unrichtige Angaben über die eigenen geschäftlichen Verhältnisse, wissentlich unwahre oder irreführende Angaben über die Mitbewerber, Verrat von Geschäftsgeheimnissen durch Betriebsangehörige, Bestechung von Angestellten anderer Firmen) bedienen (Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb). Oder ein anderes Beispiel: Selbstverständlich ist es Unrecht sich mit betrügerischen oder kriminellen Methoden auf Kosten anderer finanziell zu bereichern. Diesbezüglich wurde jüngst (Juni 1982) ein zweites Gesetz zur Bekämpfung der Wirtschaftskriminalität verabschiedet. Während das erste Gesetz von 1976 neue Straftatbestände gegen Subventions- und Kreditbetrug geschaffen hatte, sorgt das zweite Gesetz künftig u.a. für die Strafbarkeit des Betruges durch die Benutzung von Computern, etwa durch mißbräuchliche Auszahlungen von Gehalts- und Bankkonten.

Wir sehen an diesen Beispielen aus dem Bereich des Wirt-

schafts- und Strafrechts die spezifische Rolle des Rechts: Die Regeln des Rechts konstituieren eine Handlungsordnung, welche faktisch durchsetzbar ist. Rechtliche Regeln sind für jedermann überprüfbar und einklagbar. Während die Sittlichkeit von der subjektiven Überzeugung lebt, erweist sich Recht in seiner Durchsetzbarkeit. Dennoch liegt der Geltungsgrund des Rechts nicht ausschließlich in der Möglichkeit es durchzusetzen (Machttheorie). Recht bedarf der sittlichen Legitimation. Ein Recht, das so unsittlich ist, daß es keinerlei moralische Anerkennung mehr findet, hört auf Recht zu sein. Recht lebt zugleich aus der moralischen Zustimmung derer, über die es gebietet (Anerkennungstheorie).

Fassen wir zusammen: Sittlichkeit ist die allgemein-menschliche, persönliche und gemeinschaftliche Erfahrung von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Gelingens menschlich-mitmenschlichen Daseins und deren sinngemäße Verwirklichung in allen Sachbereichen des Lebens, also auch im wirtschaftlichen und beruflichen Sachbereich. Recht ist die geplante und verfassungsmäßig legitimierte Setzung sittlich affizierter Regeln, welche in einem komplizierten kultargesellschaftlichen Kontext bestimmte Handlungsweisen positiv vorschreiben oder negativ ausschließen. Die Einhaltung der gesetzten Regeln ist gegen Strafe durchsetzbar.

Recht kann Sittlichkeit nach KORFF jedoch aus dreierlei Gründen nicht ersetzen: Einmal lassen sich Gesinnungen nicht erzwingen und verordnen. Zum anderen ist Recht notwendigerweise nur auf die teilweise und fragmentarische Ordnung des Miteinanders beschränkt; es kann nicht alles und jedes kodifiziert werden; die individuelle Sphäre ist allein der Sittlichkeit aufgegeben. Und drittens darf Recht - im Gegensatz zur Sittlichkeit - nicht umfassend und ideal

sein, es muß so abgefaßt sein, daß es leistbar, erfüllbar, effektiv, möglich bleibt.¹⁾

c) Brauch, Konvention, Mode

Der neuzeitliche Begriff der Sittlichkeit (etwa seit dem 16. Jahrhundert bezeugt) entspricht dem Bewußtsein, daß die Vernunft des Menschen selbst - wie wir ausgeführt haben - letzte Ratifikationsinstanz in der Anmessung alles Ethischen ist. Sitte verliert an normativem Gewicht, weil und insofern sie subjektverantworteter Vernunft nicht wirklich Rechnung trägt.²⁾ In dieser Individualisierung alles Werthaftern liegt für die soziale Grundkonstellation des Menschseins ein aporetisches Problem: insofern der Mensch nämlich zur humanen Verwirklichung seiner selbst in allen denkbaren Lebensbezügen auf seine eigene begrenzte Vernunft verwiesen ist, umso mehr braucht er sittenähnliche Außennormierungen, die ihm Sicherheit in einer gesellschaftlichen Ordnung geben und deren er zur Entwicklung und Konsolidierung seiner menschlichen Existenz bedarf. Solche kollektive Außennormierungen sieht Korff in den sog. Surrogaten von Sitte: Brauch, Konvention, Mode.³⁾

Unter B r a u c h versteht man durch Sitte vermittelte Sinn- und Handlungsformen, deren ursprüngliche Bedeutung längst vergessen ist, welche aber unbewußt und in stillschweigender Übereinkunft weitertradiert und ausgeübt werden. Bräuche beziehen sich meist auf das alltägliche Han-

1) Vgl. Korff, Wilhelm: Objektive Wirkfaktoren des Geltungsanspruchs von Normen, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 135-147, hier: S. 138f.

2) Vgl. Korff, Wilhlem: Normen, a.a.O., S. 120f.

3) Vgl. ebd., S. 122

deln. Sie bestehen aus relativ dauernden stabilen Handelspraktiken, welche in diesbezüglichen Situationen als verpflichtend betrachtet werden, jedoch nicht unbedingt verpflichtend sind. Brauchtum bildet die Grundlage für die Voraussagbarkeit und Stabilität des regelmäßigen alltäglichen Handelns. Es ist meist nicht ausdrücklich geplant oder bewußt eingeführt und gelernt. Deshalb wird Brauch und Sitte oft als Begriffspaar verwendet.

Dort wo eine bisher von der Sitte geregelte Handlungspraxis alle Glaubwürdigkeit eingebüßt hat und als "verlogen" durchschaut wird, jedoch gleichwohl im Sinne eines künstlich aufrechterhaltenen Handlungsregulatives weiterlebt, ist von einer bloß äußerlichen K o n v e n t i o n die Rede.¹⁾

Brauch und Konvention können auf Dauer dem Anspruch kritisch verantwortlicher Vernunft nicht genügen, welche den werdenden Menschen in seiner Autonomie in die Pflicht nimmt und als den fordert, der sich in all seinen ethischen Gestaltungen letztlich selbst aufgegeben bleibt. Dies gilt auch für ein weiteres Surrogat der Sitte: die M o d e , welche jetzt aber nicht mehr von inadäquat gewordenen Traditionen, sondern von der Dynamik aktueller Entwürfe, Vorstellungen, Einsichten und Überzeugungen bestimmt ist. "Als 'Zeitsitte' indiziert Mode nicht nur den ständigen Fluß der Veränderungen im Bereich der ästhetisch-materiellen Kultur, sondern darüber hinaus im weitesten Sinne überhaupt all jene Fortwandlungen menschlicher Ideen, Wertvorstellungen und Verhaltensformen, die, gleich welcher Art und auf welchem Gebiet, vorübergehend Bedeutung gewin-

1) Vgl. Korff, Wilhelm: Normen, a.a.O., S. 122

nen, um dann schließlich in ihrer Vorläufigkeit und Insuffizienz erkannt, als bloße Zeitphänomene abgetan und durch neue, vielleicht bessere Ideen und Vorstellungen ersetzt zu werden. Die Grenze ihrer Zuständigkeit erfährt sie deshalb dort, wo bloße Aktualität als Erfahrungsgrund und Formgesetz menschlicher Wirklichkeit nicht hinreicht, dort also, wo es um den 'Menschen als Menschen in der Totalität seiner Bezüge' (Orig. kursiv, Anm. d. Verf.) geht, zu deren humaner Legitimation die Mode von sich aus ebensowenig zu bieten vermag wie die traditionsgeleitete Sitte."¹⁾

d) Grundwerte²⁾

Der von KANT zum philosophisch fundierten ethischen Programm erhobene grundsätzliche Anspruch der Subjektvermitteltheit jeglicher Moral erweist sich im Leben als praktisch uneinlösbar. Der Mensch ist nicht jenes mündige, voraussetzunglos denkende, vorurteilsfreie Wesen, das heteronome Vermittlungen entbehren könnte. Die Notwendigkeit von Außenlenkungen scheint unverzichtbar. Dies schließt die grundsätzliche Individualisierung ethischer Anschauungen ebenso aus wie die grundsätzliche Gleichrichtung. Was sich durchsetzt und als bestimmend erweist, sind die von Gruppen und Gemeinschaften in der Kulturgesellschaft geltend gemachten Handlungsmuster, Wertvorstellungen und Normen, welche sich in einer entsprechenden Vielfalt darstellen. Diese Pluralität ist die legitime Konsequenz aus der in unserer freiheitlich-demokratischen Verfassung verankerten Gewissensfreiheit. Mit dem Tatbestand der Pluralität

1) Vgl. Korff, Wilhelm: Normen, a.a.O., S. 122f.

2) Vgl. zu folgendem ebd., S. 123-125

der Werte und Normen, welche nicht mehr wie selbstverständlich im Sinne der Sitte in das Bewußtsein der gesamten Kultargesellschaft Eingang finden, wird das Problem dringend, wie in elementaren kultargesellschaftlichen Fragen ein Werte- und Normenkonsens erreicht werden kann. Die Notwendigkeit eines übergreifenden Konsenses äußert sich in der Diskussion über Grundwerte, welche für das menschliche Leben und Zusammenleben in sittlicher und rechtlicher Hinsicht konstitutiv sind. Die Diskussion verschärft sich mit dem Faktum polarisierender gruppenbezogener Wert- und Handlungsvorstellungen. Der Gedanke der Menschenwürde bildet bei allem das Grundanliegen für die Entfaltung von Grundwerten. Grundwerte verweisen prinzipiell auf die ethische und gesellschaftlich-politische Dimension des Menschseins. Sie werden zum übergreifenden Regulativ aller inhaltlichen Entfaltungen des Humanen.

Grundwerte sind Güterwerte und Tugendwerte. Güterwerte formulieren vitale Daseinsinteressen des Menschen wie z.B. Leben, Sicherheit, Freiheit, Arbeit, Eigentum. Tugendwerte schaffen die Bewußtseinsvoraussetzung und die inneren Haltungen hierzu: z.B. Verantwortung, Mitwirkungsbereitschaft, Gerechtigkeit, Fairneß.

Die Grundwerte sind für das menschliche Gelingen so fundamental, daß sie zu "Basisnormen" sowohl nationaler als auch übernationaler rechtlicher Kodifizierung werden konnten. Das Problem der Grundwerte liegt in der Konkretisierung einzelner daraus abgeleiteter Sollensforderungen und im Geben schlechthin einsinniger Lösungen. So ist fragwürdig, ob aus der Basisnorm "Gestalte deine Welt so, daß sie ein menschenwürdiges Leben gestattet" die Norm "Ökologie geht vor Ökonomie" und aus der Norm "Ökologie geht vor Ökonomie" für den Einzelnen die Forderung keine Automobile

oder Spraydosen zu benutzen abgeleitet werden kann. Oder ein anderes Beispiel: Ergibt sich aus den Grundwerten wie Sicherheit und Verantwortlichkeit für die Frage des weiteren Ausbaus der Plutoniumwirtschaft die Sollensforderung an die Wirtschaftssubjekte: "Alle sollen sich beim Verbrauch von Energien so verhalten, daß ein weiterer Ausbau der Kernenergiewirtschaft unterlassen werden kann"? Was der Konsens über Grundwerte wert ist, muß sich letztlich in ihren Konkretisierungen erweisen.

Wahrscheinlich sind Grundwerte gerade deshalb dadurch gekennzeichnet, daß sie auf recht hohem Abstraktionsniveau nach irreversibler, durchdauernder, unbedingter Geltung streben. Geht es doch bei den Grundwerten um die Suche nach dem "Unbedingten im Bedingten, dem Absoluten im Relativen, dem Immerwährenden im Strom des Geschichtlichen".¹⁾

4. Das institutionelle Strukturmoment

Wer von wirtschaftserziehlich relevanter Normativität spricht, darf nicht nur auf naturale, sachliche und ethische Strukturmomente hinweisen, um welche die normenorientierte Entwicklung wirtschaftspersonalen Handelns in der Wirtschaftserziehung unablässig kreist, sondern muß auch auf die zum Teil höchst komplexe Organisationsform wirtschaftserziehlich relevanter Normen in sog. Institutionen aufmerksam machen.

Vom Lateinischen abgeleitet bedeutet "Institution" etwas

1) Korff, Wilhelm: Normen, a.a.O., S. 125

Erstelltes, Geschaffenes, Eingerichtetes. Dem Wortsinn nach sind Institutionen handlungsregelnde Gebilde, welche von Menschen aufgebaut, geschaffen und mitgetragen werden und denen sie normativ verpflichtet sind. Sie dienen dazu, daß bestimmte Lebenszwecke, deren Erfüllung für das kulturgesellschaftliche Zusammenleben wesentlich ist, erreicht werden.¹⁾ Bei Institutionen handelt es sich um übergreifende Normengebilde, um welche wichtige Ziel- und Zweckstellungen gruppiert sind. Es sind Teilordnungen innerhalb der gesamten Normenwirklichkeit, welche die Richtung des Handelns normativ anzeigen.

Institutionen, welche für die Wirtschaftserziehung relevant sind, sind beispielsweise Normenkomplexe, welche um Ehe und Familie gruppiert sind, insofern Ehe und Familie immer auch als Wohngemeinschaft, Erwerbsgemeinschaft, Konsumgemeinschaft, gegebenenfalls als Produktionsgemeinschaft gesehen wird; oder Normengebilde, welche sich im Problemkreis von Nahrungsbeschaffung und Nahrungsverteilung, Eigentum und Verfügungsberechtigung, Vormundschaft und Erbe etc. ansammeln; zu wirtschaftserzieherisch relevanten Institutionen gehören vornehmlich die vielfältigen, mit der Produktion und Verteilung von Gütern befaßten Institutionen der Wirtschaft, jene Formen, die dem Interesse an Arbeit und Einkommen dienen; und nicht zuletzt jene institutionellen Normengebilde, welche im Bereich erzieherischer und schulischer Einrichtungen (z.B. Wirtschaftsschulen, Berufsbildungszentren, Wirtschaftsakademien usw.) vorrangig zur Vermittlung eines sinnvol-

1) Vgl. Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, a.a.O., S. 62

len Handelns beitragen und gewissermaßen in einem geschlossenen institutionellen Rahmen die Dialektik zwischen Sein und Sollen wesensmäßig in sich austragen.

Institutionelle Normenkomplexe ergeben sich - wie angeführt - unbewußt oder bewußt in erster Linie aus der kultargesellschaftlich zugeordneten Ziel- und Zwecksetzung einer Institution und aus der Einsicht in die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit jene Ziele und Zwecke möglichst wirksam erreicht werden. Der Institution eines Wirtschaftsbetriebes z.B. ist ein klares Ziel gestellt: die Produktion und/oder Verteilung von Gütern zur Bedarfsdeckung. Aus dieser Aufgabenstellung ergeben sich bestimmte Handlungsanforderungen bezüglich des äußeren Aufbaus, der sachlichen Verrichtungen und auch des arbeitsmäßigen Zusammenwirkens der Berufstätigen. Ein Wirtschaftsbetrieb ist dabei nicht nur eine ökonomisch-technische Zweckgröße zur möglichst gewinnmaximalen und rationalen Leistungserstellung, sondern auch ein formelles und informelles Sozialgebilde, welches durch die in ihm arbeitenden Menschen getragen ist. Beide Bereiche beeinflussen einander und stellen einen wesentlichen Erziehungsfaktor dar, aus dem funktionale und intentionale Sinnorientierungen hervorgehen. Die in einem Wirtschaftsbetrieb institutionell verfaßten Normen bilden sonach ein komplexes Geflecht unterschiedlichster Handlungsregulative. Das Geflecht der Teilordnung Wirtschaftsbetrieb ist darüber hinaus verwoben mit der Normenordnung der Wirtschaft als Ganzes und durch diese mit der gesamtheitlichen Normenorganisation des betreffenden Lebensraumes.

Grundsätzlich Gleiches gilt z.B. für die erziehliche Institution Schule. Die lehrplanmäßigen und erziehlichen Intentionen der Schule etwa sind immer nur Teil eines insti-

tutionellen Geflechts an Normen, welches durch die Verfassung der Schule, durch die dort handelnden Personen (Lehrer und Schüler) und durch die in die Schule hineinwirkende kultargesellschaftliche Normenordnung bestimmt ist.

Institutionen, welche für die Wirtschaftserziehung relevant sind, sind insofern durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- sie beinhalten Normen unterschiedlicher Provenienz (sachliche und sittliche, unbewußt geltende und bewußt intendierte); sie stellen mehr oder weniger geschlossene Teilordnungen mit relativ hohem Organisationsgrad dar, welche sich aus einer bestimmten kulturell und sozial begründeten Ziel- und Zweckvorstellung heraus konstituieren;
- sie gruppieren sich um bestimmte wirtschaftliche und wirtschaftserziehliche Probleme, welche für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Kultargesellschaft wichtig sind;
- sie sind meistens auch mit einem materiellen "Apparat" von Gebäuden, Instrumenten, Maschinen, Techniken etc. verbunden;
- sie werden von Personen getragen, die zueinander in formalisierten positionalen Beziehungen stehen.¹⁾

Institutionen, welche für die Wirtschaftserziehung relevant sind, sind notwendig für die Lösung wirtschaftlicher und wirtschaftserziehlicher Aufgaben. Sie ermöglichen jetzt und für die Zukunft organisiertes Zusammenleben und

1) Die einzelnen Merkmale folgen einer Einteilung FENDS, vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 130f.

Zusammenarbeiten, sie stabilisieren und ordnen. Sie entlasten vor einem allzu großen Aufgaben- und Entscheidungsdruck. Insofern sie als normative Gestaltungsträger des Handelns unverzichtbar sind, kommt es wesentlich darauf an, daß sie gut und sinnvoll sind. Daß sie gut und sinnvoll sind, dafür tragen alle an ihnen beteiligten Personen Mitverantwortung. "Durch die Handlungen und Unterlassungen unzähliger Einzelner können die Institutionen zersetzt oder gefestigt, aufgelöst oder erneuert werden."¹⁾ Das aktuelle Bild von wirtschaftserzieherisch relevanten Institutionen hängt mit ab von jenen Erfahrungen, die Menschen mit ihrer Kultur und entsprechend den Leit- und Zielbildern ihrer Zeit mit der normativen Verfassung ihrer Kulturgesellschaft machen. Wirtschaftserzieherisch relevante Institutionen sind so nicht unveränderlich gegeben, sondern sie wandeln und entwickeln sich. Sie unterliegen dem kulturellen und sozialen Wandel.

KORFF sieht drei Arten des Wandels von Institutionen:

(a) Wandel im Funktionszuwachs: dieser ist dort gegeben, wo eine bestehende Institution die Regelung neu entstandener Bedürfnisse und Interessen mit übernimmt und ihrem Leitziel zuzuordnen sucht. So sind z.B. in unserer Lebenswirklichkeit viele Funktionen, die früher ausschließlich zum Aufgabenkreis der Institution Ehe und Familie gehörten, entflochten worden und in die Zuständigkeit der Institution Staat oder Wirtschaft übergegangen und werden hier z.T. in eigenen diesen zugeordneten Subinstitutionen, wie z.B. Schulen, Lehrwerkstätten etc. wahrgenommen.

(b) Wandel der die Institutionen tragenden Einzelnormen oder des Verständnisses dieser Normen. Die Identität der

1) Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, a.a.O., S. 71

die Institution in ihrer jeweiligen Besonderheit tragenden Leitidee bleibt unangetastet. Die Einführung neuer Techniken (z.B. das Aufkommen der elektronischen Datenverarbeitung oder die Einführung von Produktionsrobotern) in einem Unternehmen kann zu tiefgreifenden Wandlungen führen, welche eine Fülle zweckrationaler Abläufe und Kompetenzen betreffen, die normative Veränderung ganzer Berufsbilder (und infolge Ausbildungsordnungen und Ausbildungszweige) mit sich bringen und eine Umverteilung handlungsregelnder Rechte und Pflichten nach sich ziehen, ohne daß damit schon die Selbigkeit der Institution preisgegeben wäre.

(c) Institutioneller Wandel, der sich auf die Leitidee selbst erstreckt. Dieser ereignet sich durchgängig über Differenzierungen, Präzisierungen und Modifizierungen ihrer jeweiligen Grundpräntention. Damit ist beispielsweise der Wandel von planwirtschaftlichen zu marktwirtschaftlichen Leitmodellen der Wirtschaftsordnung oder der Wechsel vom dualen System der wirtschaftsberuflichen Ausbildung auf ein anderes System gemeint. Solche Umgewichtungen in der Leitidee können über lange geschichtliche Einsichtsprozesse gehen oder aber auch über das unmittelbare Erleben enggeführter Interpretationen, welche in ihrem Sinn stillstehen und nach Neubestimmung rufen.¹⁾

Auch Institutionen unterliegen - wie fast alles Normative - dem Wandel. "Das aber macht gerade die Größe von Institutionen aus, daß sie selbst noch im Wandel Halt vermitteln, Gegensätzliches in sich vereinen, Spannungen sta-

1) Vgl. Korff, Wilhelm: Institutionstheorie: Die sittliche Struktur gesellschaftlicher Lebensformen, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 169-177, hier: S. 173

bilisieren, Vergangenheit und Gegenwart, Natur und Geist, Identität und Nichtidentität in sich auszutragen vermögen." ¹⁾

5. Das positionale Strukturmoment

Die Überlegungen zum positionalen Strukturmoment wirtschaftserziehlich relevanter Normativität haben die in den Sozialwissenschaften zu einem geschlossenen System der Sozialisierung ausgebaut Rollentheorie zum Hintergrund. Diese soll und kann hier nicht ausführlich referiert werden. Es geht darum Grundgedanken aufzugreifen, um damit neben der institutionellen auf eine weitere Organisationsform wirtschaftserziehlich relevanter Normen hinzuweisen. Die Kultur einer Gesellschaft - so wird rollentheoretisch ausgeführt - klassifiziert sich in Rollen. Die kulturellen Definitionen von Rollen, welche der Mensch innerhalb einer Gesellschaft gegebenenfalls übernimmt, bilden den normativen Grundplan für die Gestaltung seines Handelns. ²⁾

In diesem Sinne gibt es eine Vielzahl von Rollen, die mit dem wirtschaftlichen Kulturgebiet verbunden sind und die das wirtschaftspersonale Handeln des Menschen normativ anleiten können. Insofern der Mensch bestimmte Rollen wahrnimmt, entsteht eine Verbindung zwischen Person und Wirtschaft. Der Mensch ist Einkommensbezieher, Konsument, Sparrer, Steuerzahler, Inhaber eines Arbeitsplatzes, Ausübender eines bestimmten Berufes (Börsenmakler, Verkäufer,

1) Korff, Wilhlem: Institutionstheorie, a.a.O., S. 174

2) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 136

Sekretärin, Hotelmanager etc.), Unternehmer, Gewerkschafter, Produzent, Händler, Versorger eines Haushaltes u.v.m. In diesen Rollen drückt sich eine bestimmte Stellung im Organismus von Wirtschaft und Kulturgesellschaft aus. Man könnte sie deshalb auch - in Abhebung zum allgemeinen Begriff der Rolle - als "Positionen" bezeichnen.

Wirtschaftliche Positionen schließen spezifische Handlungsweisen, moralische Anforderungen und Aufgaben besonderer Art, ja einen je verschiedenen Persönlichkeitstyp ein. Sie sind durch Normen, Vorstellungen, "culture patterns", Einstellungen, Muster des Handelns, Rechte und Pflichten gekennzeichnet. Wirtschaftliche Positionen beinhalten bestimmte sachliche Zweckstellungen im Handlungskreis von Wirtschaft und Beruf und eine darauf abgestimmte Differenzierung ethisch-moralischer Ansprüche. Die ihnen zugrundeliegenden Regelungen für wirtschaftspersonales Handeln konstituieren sich auf Grund kulturgesellschaftlicher und/oder wirtschaftserziehlicher Erwartungen und Leitvorstellungen.

So wird beispielsweise ein Konsument vom Produzenten erwarten, daß ihm Qualitätsware zum günstigsten Preis angeboten wird, der Eigentümer eines Grundstückes wird erwarten, daß die Nachbarn sein Eigentumsrecht achten, der Sparer wird vom Kundenberater einer Bank erwarten, daß dieser objektiv zur je günstigsten Form der Geldanlage raten kann, vom Banklehrling wird man erwarten, daß er Schritt für Schritt der positionalen Idee eines Bankkaufmanns entspricht, vom Ausbilder von Banklehrlingen wird man erwarten, daß dieser die Auszubildenden dazu führen kann.

Die Reihe der Beispiele ließe sich beliebig fortsetzen. Allein diese zeigen, daß die sachliche und sittliche Handlungsordnung einer wirtschaftlichen Position von den Erwartungen und Leitvorstellungen der Personen und Institutionen mitbestimmt ist, welche sich im Umkreis der Position einfinden und mit deren normengerechten Ausübung befaßt sind. Aus der Vielzahl der Personen und Institutionen, welche hier für einzelne wirtschaftliche Positionen zu gewärtigen sind, kann auf die Vielfalt von leitbildartigen Erwartungen hinsichtlich einzelner Positionen geschlossen werden. BAUMGARDT hat in konsumpädagogischen Zielforschungen die reale Vielzahl wünschenswerter Erwartungen am Beispiel des Konsumententypus untersucht. Er stößt dabei in Theorie und Praxis auf das Leitbild eines z.B. rationalen, verantwortungsbewußten, kooperationsbereiten, dynamischen, macht- und selbstbewußten, mündigen, solidarischen, kritischen Verbrauchers.¹⁾ Dabei konkurrieren intentional-erziehliche Leitbilder und Erwartungen innerhalb eines Gesamtspektrums der auf bestimmte wirtschaftliche Positionen bezogenen Leitbilder und Erwartungen prinzipiell mit anderen. Sie markieren eine pädagogisch-reflektierte Idee der normativ-handlungsregelnden Grundlagen einer wirtschaftlichen Position: etwa einen erziehlichen Entwurf der normativen Fundamente einer angemessenen Konsumentenhaltung oder die handlungsorientierte Festlegung eines kaufmännischen Berufsbildes.

In der Konfiguration wirtschaftlicher Positionen in den persönlichen Handlungsstandpunkt geschieht ein identitätsförderndes "Einverleiben" der diesen innewohnenden wirtschaftspersonalen Handlungsgrundlagen. Die normativen

1) Vgl. Baumgardt, Johannes: Erziehung zum sinnvollen Konsumieren, a.a.O., S. 34f.

Handlungsgrundlagen sind insofern wirtschaftserziehlich relevant, als sie miteinander und zueinander in einer sinnvollen aufeinander abgestimmten Beziehung innerhalb des Wirtschaftsganzen (z.B. Unternehmer - Gewerkschafter, Verkäufer - Konsument, Ausbilder - Auszubildender etc.) stehen können. Wirtschaftliche Positionen haben - worauf BAUMGARDT hinweist - eine "objektive" handlungsregelnde Funktion, welche traditionell und kulturell begründet und vom Gemeinsinn vieler getragen sein kann.¹⁾ Wirtschaftliche Positionen erhalten von daher das Signum wirtschaftspersonaler Handlungsordnung in Wirtschaft und Gesellschaft, welches als solches zwangsläufig ein zu beachtendes Strukturmoment wirtschaftserziehlich relevanter Normativität bildet. Im wirtschaftserziehlichen Akt des Lernens positionaler Normen gewinnt der werdende Mensch persönlichen Anteil an einer wirtschaftlichen Position. Er handelt gemäß seiner Stellung. Die auf Wirtschaftspositionen gerichteten leitbildartigen Erwartungen schreiben dem Lernenden einen Teil wirtschaftspersonaler Handlungserfordernisse vor und entlasten ihn von der Beantwortung der Frage nach dem "Sinn" seines positionalen Handelns. Das subjektiv ausschlaggebende Lernkriterium liegt in der mit Erwartungskonformität verbundenen sozialen Anerkennung oder dem Nichtbelegen mit negativen Sanktionen.²⁾

Unterschiedliche wirtschaftliche Positionen werden nach Geschlecht, Alter, Berufswahl u.a. in wechselnder und stufenweiser Entwicklung eingenommen. Jedes persönliche Selbst an einer Position bleibt dabei stets eingefärbt von

1) Vgl. Baumgardt, Johannes: Erziehung zum sinnvollen Konsumieren, a.a.O., S. 39

2) Vgl. ebd., S. 39

individuellen Überzeugungen (was man selber ist, was die anderen in Bezug auf die eigene Person glauben), von idealen Handlungsstandards (was man selber sein und tun möchte) von motivationalen Handlungstendenzen (Einsatzbereitschaft für bestimmte Ziele und Bedürfnisse) und von Begleitgefühlen (Selbstwertgefühle).¹⁾ Trotzdem tendieren wirtschaftliche Positionen dazu, sich als starre und heteronome normative Größen der aktiven Gestaltung durch die Handelnden zu entziehen. Wirtschaftserziehliche Relevanz werden wirtschaftliche Positionen deshalb nur dann zuerkannt bekommen können, wenn die positionale Orientierung des Handelns, Spielraum für eine verantwortliche Entfaltung des Selbstseins offenhält.

Darüber hinaus ist die Tatsache zu berücksichtigen, daß wirtschaftliche Positionen in sich (Intrarollenkonflikt) und untereinander (Interrollenkonflikt) widersprüchlich sein können. Zudem kann ein Konflikt zwischen wirtschaftlichen Positionen und außerhalb der Idee des Wirtschaftlichen liegenden Positionen, welche ein Mensch in der Fülle seines Lebens wahrzunehmen hat, zu Entscheidungsproblemen führen. In der pluralen und konfliktären Struktur des positionalen Moments wirtschaftserziehlich relevanter Normativität west sodann das Element der Instabilität und Veränderlichkeit, welches einerseits die normenbezogene Erziehungsrichtung des Heranwachsenden desorientiert, andererseits den heranwachsenden Menschen in einer besonderen Selbstverwiesenheit in die Verantwortung nimmt.

1) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 171

III. Problematik wirtschaftserziehlich relevanter Normativität

Die nach Strukturmomenten ausgebreitete komplexe Dimension wirtschaftserziehlich relevanter Normativität gilt es einer genauen Problembetrachtung zu unterziehen. Es scheint diesbezüglich angebracht die dazu erforderlichen Ermittlungen doppelspurig anzulegen.

Zum einen soll der Blick auf die Ebene der wirtschaftspädagogischen Reflexion des Normenproblems gelenkt, eine Bestandsaufnahme jenes Pro und Contra versucht werden, welches sich augenblicklich im Rahmen der rational reflektierten wissenschaftlichen Bemühungen um den Gegenstand von Normen in der und für die Erziehung begibt.

Zum anderen muß auch der Bereich der wirtschaftserziehlichen Praxis selbst betrachtet werden. Es handelt sich dabei um eine Vergewisserung darüber, wie die erziehliche Effektivität wirtschaftserziehlich relevanter Normativität in praxi beschaffen ist, ob und wie unter dieser Rücksicht faktisch gelernt und vollzogen wird. Es geht also letztendlich auf der Ebene wirtschaftserziehlicher Praxis um die Frage nach dem Gelingen oder Mißlingen von Wirtschaftserziehung.

Der wirtschaftserziehlichen Praxis besonderes Interesse zuzuwenden ist deshalb angezeigt, weil die tatsächliche Wirtschaftserziehung - wenn dies so generell gesagt werden kann - stets Strömungen, Stimmungen, Impulsen und Maximen unterworfen ist, die meistens nicht Auswirkungen angeeigneter und in Praxis umgesetzter Wirtschaftspädagogik sind, sondern auf Grundannahmen und Grundeinstellungen

gen fußen, welche durch selbständige und vielfach mit wirtschaftspädagogischen Erkenntnissen kollidierenden Gegebenheiten hervorgerufen werden. Weil solchermaßen bei aller Tuchfühlung und bei allem wechselseitigen Austausch zwischen Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftserziehung doch auf eine erhebliche Divergenz beider Bereiche erkannt werden muß, ist zu folgern, daß auf der Ebene wirtschaftspädagogischer Erkenntnis schon wegen des selektiven Umfangs ihrer Betrachtungen sich die Normenproblematik anders darstellt als auf der Ebene wirtschaftserziehlicher Praxis. So ist das Problem der Normenorientiertheit im Bereich der faktischen Wirtschaftserziehung weitaus weniger rational gesteuert, denn auf der Ebene wirtschaftspädagogischer Auseinandersetzung über die Berechtigung normativer Ansprüche. Dafür aber ist die Wirtschaftserziehungspraxis umso mehr mit "emotionalen Akzenten" besetzt und maßgeblich bestimmt von persönlichen Anschauungen des Befürwortens und Ablehnens. Schließlich darf die Tatsache nicht übersehen werden, daß das, was wirtschaftspädagogisch anerkannt und begründet ist, von der wirtschaftserziehlichen Praxis vielleicht gar nicht oder nur zum Teil nachvollzogen wird. Und anders herum gesagt, daß das, was Wirtschaftserziehung faktisch darstellt und bewirkt, wirtschaftspädagogischen Forderungen nicht zu genügen vermag.

1. Auf der Ebene wirtschaftspädagogischer Erkenntnis

Auf der Ebene der wirtschaftspädagogischen Erörterung des Problems der Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung herrscht zunächst in allen wirtschaftspädagogisch auftretenden Wissenschaftsrichtungen weitgehende Einigkeit darüber, daß der werdende und sich entwickelnde Mensch der

handlungsregelnden Normen bedarf, wenn er als Individual- und Sozialwesen sinnvoll leben und sich nicht selbst ein Chaos bereiten will. Von seiner anthropologischen, biologischen, psychischen und kulturgesellschaftlichen Struktur her ist dem menschlichen Wesen zwingend aufgegeben sich verbindliche Handlungsregeln, also Normen anzueignen und zum Richtmaß seines Handelns, seines wirtschaftspersonalen Handelns zu machen. Wirtschaftserziehung ist deshalb notwendigerweise normenorientiert. Normen sind im Sinne des in dieser Arbeit eingeführten Verständnisses von Wirtschaftserziehung als sinnstiftendes, entwicklungsstimulierendes und inhaltliches Medium von Wirtschaftserziehung anerkannt. Die Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung ist wirtschaftspädagogisch unbestritten.

Wirtschaftspädagogisch höchst umstritten ist hingegen das Problem der jeweiligen pädagogischen Rechtfertigung von Normen und Normensystemen. Im Zeitalter der Normenpluralität und Normenkonflikte und Normenkritik relativiert sich der handlungsregelnde Geltungsanspruch von Normensystemen. Widersprüchliche Normensysteme und Handlungsvorstellungen konkurrieren miteinander. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Berechtigung von Normen und Normensystemen gegenüber dem werdenden Menschen wird zum wirtschaftspädagogischen Kernproblem, insbesondere dort, wo wirtschaftserzieherische Normvorstellungen bewußt gesetzt und von der nachwachsenden Generation im Prozeß intentionaler Wirtschaftserziehung eingefordert werden. Indem jedoch die Sinn- und Werthaftigkeit handlungsregelnder Normengefüge bezweifelbar ist, wird sogleich deutlich, daß heutzutage Normensysteme nicht wie absolute, unantastbare und unveränderliche Ordnungsstrukturen über uns herrschen, sondern daß sie sich in Frage stellen lassen. Dies heißt dann aber doch

nichts anderes, als daß wir normative Sinn- und Orientierungspunkte des Handelns als unsere eigenen Schöpfungen erkennen. Wirtschaftserziehlich relevante Wert- und Normenstrukturen sind in diesem Sinne menschliche Hervorbringungen, entworfen, ausgebildet und durchgesetzt von Menschen für Menschen in Geschichte. Als sich stets wandelndes und entwickelndes menschliches Produkt, bleibt die wirtschaftserziehlich relevante Normenwelt in ihrer spezifischen erziehlichen Verfügungsstruktur uneinheitlich und auf einen etwaigen manipulativen Charakter hin überprüfungsbedürftig und überprüfungsfähig. Dieser Umstand erfordert, daß Normen der pädagogischen Rechtfertigung bedürfen, wenn sie in der Wirtschaftserziehung die Entwicklung wirtschaftspersonalen Handelns anleiten wollen. Dabei ist theoretisch unbestritten, daß die pädagogische Rechtfertigung von Normen auf der Meta-Ebene wirtschaftspädagogischer Erkenntnis nur im Lichte einer prinzipiell kritischen und problemoffenen Rationalität gelingen kann. Der Rekurs auf die Rationalität in pädagogischen Rechtfertigungsfragen setzt allerdings Einvernehmen über die Spannweite des Rationalitätsbegriffes voraus. Doch der Rationalitätsbegriff wird heute in den Wissenschaften unterschiedlich gefaßt. Die einen sehen darin ein bloß subjektives Erkenntnisvermögen, andere ein rein logisches Vermögen zur Versifikation und Falsifikation von Hypothesen, zur Klassifikation von Tatsachen und zur Operationalisierung von Normen, wieder andere eine Instanz zur Kritik und Rechtfertigung sinn- und werthafter Normensysteme.¹⁾ Die Krisis im wissenschaftlichen Bewußtsein über die Reichweite menschlicher Vernunft geht ineins mit der

1) Vgl. Oelmüller, Willi (Hrsg.): Materialien zur Normendiskussion, Band 1, Transzendentalphilosophische Normenbegründungen, Paderborn 1978, S. 8

Orientierungs- und Zielkrise menschlichen Handelns. Sie kommt auf der Wissenschaftsebene zum Ausdruck im Paradigmapluralismus¹⁾ erziehungstheoretischer Ansätze.

Ein kurzer Blick auf die prinzipiellen Unterschiede wissenschaftstheoretischer Paradigmata kann die Grundproblematik zeigen.

In den Ursprüngen der pädagogischen Wissenschaften wurden Normen und Normensysteme fast immer auf der Grundlage eines bestimmten philosophisch oder theologisch fundierten Systems der Ethik, welches als zeit- und kulturinvariant verfochten wurde, in die Erziehung eingeführt. In dieser Tradition stehen in unseren Tagen die Vertreter normativer Wirtschaftspädagogik, welche die pädagogische Berechtigung von Normen dadurch zu erweisen versuchen, daß sie diese an einem obersten ethischen oder weltanschaulichen Prinzip messen oder von daher ableiten und beurteilen, wodurch ein genereller und meist sehr abstrakter Bezugsrahmen eines ideal erachteten Handelns umrissen wird.

Geisteswissenschaftlich orientierte Wirtschaftspädagogen neigen der Auffassung zu, daß Normen aus einer pädagogisch durchleuchteten Erziehungswirklichkeit, welche immer auch Normenwirklichkeit ist, hermeneutisch erschlossen werden können und müssen.

Wer sich allerdings daraus auf die formelhafte Behauptung versteifen wollte, daß sich aus der Analyse menschlicher Lebens- und Handlungswirklichkeit Normen für die Wirtschaftserziehung begründet ableiten lassen, daß also aus

1) Vgl. Zabek, Jürgen: a.a.O., S. 338-351

dem normativen Sein ein normatives Sollen sich ergründen lasse, wird auf den entschiedensten Widerstand erfahrungswissenschaftlich orientierter Wirtschaftspädagogen treffen. Gerade sie fordern nachdrücklich die scharfe Trennung zwischen Gegebenem und Gesolltem. Vertreter dieser erziehungswissenschaftlichen Richtung verbannen alle Normen, Werte und Werturteile, sofern sie nicht als Fakten beschrieben, sondern mit intentional-pädagogischem Verbindlichkeitsanspruch erhoben werden, aus dem pädagogischen Aussagesystem und weisen sie der - in ihrem Verständnis - vorwissenschaftlichen Wertphilosophie zu. Normen und Werte erscheinen hier als Vorentscheidungen weltanschaulicher, ethischer, politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher Wertung, welche rationaler Begründung nicht zugänglich sind. Für KLAFFKI wiederum ist dies nur ein "halbierter Rationalismus", der in einem falsch verstandenen Sinne die erziehliche Normenproblematik meint ausklammern zu müssen.¹⁾ KLAFFKI ist der Auffassung, daß die pädagogischen Wissenschaften in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaften sehr wohl zur rationalen Begründung und zur Sicherung und Überprüfbarkeit von Erziehungsnormen beitragen können. Seine Kombination verschiedener wissenschaftstheoretischer Ansätze zu einer "kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft" ist jedoch insofern unlogisch, als im Zeichen eines Paradigmapluralismus der pädagogischen Wissenschaft diese ihre Einheit nicht auf Grund der logischen Konsistenz ihrer Produkte, sondern ausschließlich in der Bereitschaft finden kann, an dem Zielproblem von Kulturgesellschaft und Erziehung mitzuwirken.²⁾

1) Vgl. Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 47

2) Vgl. Zabeck, Jürgen: a.a.O., S. 344

In der gesellschaftskritisch-emanzipatorisch ausgerichteten Wirtschaftspädagogik wird hinsichtlich der Normen in der Erziehung folgendermaßen argumentiert: die Normenwirklichkeit wird im Sinne marxistischer Geschichtstheorie als entfremdende und militante Herrschaftsordnung der Ausbeutung und Unterdrückung der arbeitenden Klasse dargestellt, aus der sich - sozusagen als Antifolie - die generelle pädagogische Norm der totalen Emanzipation wie von selbst hervorbringt. An die Stelle des Erkenntnisziels empirisch-analytischer Wirtschaftspädagogik, intersubjektiv nachprüfbare Erklärungen und der geisteswissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik sachgerechte Verstehens- und Orientierungsleistungen zu liefern, tritt bei den Emanzipatoren das Interesse an der unmittelbaren und permanenten Veränderung der kulturgegesellschaftlichen Verhältnisse. Ihre Handlungsforschung findet ihren untrüglichen Wertansatz in der Voreingenommenheit zugunsten eines normen- und gesellschaftskritisch emanzipierten Bürgers.¹⁾

Schon die nur kurz angesprochenen Basen des Umgangs mit Normen in den verschiedenen wirtschaftspädagogischen Richtungen lassen die jeweilige Insuffizienz der Wissenschaftsmethoden in der menschlichen und erzieherischen Normenproblematik erkennen.

So kann der normativen Wirtschaftspädagogik vorgehalten werden, daß sie von außen vorgegebene und auf einem weltanschaulichen Apriori beruhende und nur schwerlich begründbare Normengrundsätze einfach übernehme, ohne sie zu hinterfragen, daß sie Wirtschaftserziehung auf die intentionale Planhandlung beschränke (wo doch vieles gar nicht planbar sei und ständig mit unkontrollierten Einflüssen gerech-

1) Vgl. Zabeck, Jürgen: a.a.O., S. 341

net werden müsse) und daß sie, insofern sie die geschichtlich-gesellschaftlichen Lebens- und Erziehungsverhältnisse weitgehend unberücksichtigt lasse zu einer ahistorischen Dogmatik werde.

Die geisteswissenschaftliche Position in der Wirtschaftspädagogik, daß das Normative aus der hermeneutischen Begründung der Wirklichkeit erschließbar sei, weil die Richtung auf Verbesserung der "sinnhaften Struktur der Wirklichkeit" selber gegeben sei¹⁾, ist für das Problem der Bestimmung und Rechtfertigung von intentionalen Erziehungsnormen nicht zwingend einsichtig und nachvollziehbar.

Der gesellschaftskritisch sich verstehenden und marxistisch angehauchten Emanzipationspädagogik traut man schon deshalb keine gerechtfertigten Handlungsstandards zu, weil sie von falschen anthropologischen Voraussetzungen ausgehe und die ihr unterlegte Geschichtsphilosophie eine Verfälschung der Realität beinhalte.²⁾

Die Erziehungswissenschaften befinden sich zweifellos hinsichtlich ihrer wissenschaftstheoretisch sich ausdifferenzierenden Grundlagen in einer Entwicklungskrise, in welcher auch über die Existenz oder Nichtexistenz als Einzeldisziplin entschieden wird.³⁾ Nur wenn es den Erziehungswissenschaften gelingt, ihre Komplexität in der Normenfrage nach außen hin als Ziel und Inhalt eines wissenschaftstheoretischen Programms zu vermitteln, dürften ihrer Autonomie Belastungsproben erspart bleiben.⁴⁾ "Es kann dabei letzten Endes nicht darum gehen, einen Konsens über die wissen-

1) Vgl. Bollnow, Otto: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Ders.: Erziehung in anthropologischer Sicht, Zürich 1969, S. 20

2) Vgl. Hamann, Bruno: a.a.O., S. 18

3) Vgl. Zabeck, Jürgen: a.a.O., S. 341

4) Vgl. ebd., S. 344

schaftstheoretischen Grundlagen der Disziplin zu finden, vielmehr liegt der Sinn dieser Auseinandersetzung darin, daß sich unterschiedliche Ansätze unter Bindung an die Prinzipien der Wahrheit und wissenschaftlichen Redlichkeit gegenseitig kontrollieren."¹⁾

In der aporetischen Situation einer wissenschaftstheoretisch und rational-wissenschaftlich nur uneinheitlich zu leistenden Beurteilung und Rechtfertigung von Normen und Normensystemen nimmt es nicht Wunder, daß die Vorstellung einer für sich selbst verantwortlichen Handlungs- und Erziehungspraxis sehr weit verbreitet ist. Der Entscheid über die Berechtigung von Normen in der und für die Wirtschaftserziehung fällt auf der Objekt-Ebene. Dies kann nicht bedeuten, daß der auf praktischer Ebene zu fällende Entscheid in seiner pädagogischen Grundrichtung völlig offen wäre. In der Praxis hat es grundsätzlich um eine ausschließlich im Menschen begründete und ausschließlich vom oder vor dem Menschen zu verantwortende Normengestaltung zu gehen. Letzter Maßstab menschlichen Handelns ist das Menschsein, das Humanum selbst. Alles Bemühen in praktischen Erziehungssituationen zu einer inhaltlichen Bestimmung von Richtig oder Falsch, Gut oder Böse zu gelangen und damit konkrete Normen für das Handeln zu gewinnen, kann deshalb pädagogisch nur in dem Maße überzeugen, als es auf die Maximierung des Menschseins des Menschen ausgerichtet ist. Entsprechend sind konkrete Normen in der und für die Wirtschaftserziehung nur in dem Maße pädagogisch begründet und gerechtfertigt, als sie auf diesen relativen Höchstwert hin konditioniert sind. Unter dieser Bedingung erfährt sich der Mensch in jeglichem Normbestimmungs- und

1) Zabeck, Jürgen: a.a.O., S. 349

Normvermittlungsprozeß als autonom.¹⁾

Maßgebliches Kriterium für die pädagogische Rechtfertigung von Normen in der und für die Wirtschaftserziehung ist so- dann nicht deren Verbreitung und Dauer, sondern ihre Effi- zienz im Hinblick auf die Maximierung des Humanen. Auch wenn Normen immer schon als Grundbestand handlungsregeln- der Elemente kulturgegesellschaftlich und erziehlich in der Praxis gegeben sind, so wäre es doch abwegig, die pädago- gische Rechtfertigung solcher Normen vom Faktum der Verbrei- tung und Dauer abhängig zu machen.²⁾ Dies schließt nicht aus, daß "normkonkomitante Kriterien" wie Dauer und Ver- breitung dennoch auf der Objekt-Ebene für das Entwerfen und Legitimieren erhebliche Bedeutung gewinnen können. Die Bedeutung zeigt sich in der Grundeinstellung, daß eine durch Geltung ausgewiesene vorfindbare oder überkommene Norm einen bereits durchmessenen Weg an Wahrheitserkennt- nis repräsentiert und darin einen erreichten Bestand an Einsichten vermittelt, mit dem sich auch jede problemoffe- ne, auf "Objektivität" gerichtete augenblickliche Rationa- lität befassen muß, will sie nicht schon hinter Erreichtes zurückfallen, auch wenn sie im konkreten Aneignungsprozeß darüber hinaus zu Erkenntnissen vorstößt, die zu neuen weitertragenden Lösungen führen.³⁾

Im Verständnis der Eigentumsordnung, ein Beispiel, lassen sich wirtschafts- und sozialgeschichtlich irreversible Fortschritte erkennen, welche unter der Voraussetzung wachsender Komplexität der wirtschaftenden Gesellschaft auf eine möglichst human gerechte Existenzsicherung und

1) Vgl. Korff, Wilhelm: Normen, a.a.O., S. 114

2) Vgl. Korff, Wilhelm: Theologische Ethik. Eine Einfüh- rung, Freiburg i.Br. 1975, S. 25

3) Vgl. ebd., S. 24-26

-entfaltung des einzelnen zielen. "Eigentum bedeutet seinem Kerngehalt nach den Anspruch der menschlichen Person, zum Zwecke der Daseinsstabilisierung, Daseinssicherung, und Daseinsvorsorge über eine Sache als die ihrige vollkommen zu verfügen. Sozialgeschichtlich betrachtet, ist damit nicht ausgeschlossen, daß der Mensch den Menschen dinghaft reduziert und als Werkzeug benützt. Im Falle der Sklaverei und Leibeigenschaft wird er ihm zu einer Sache unter anderen und damit zum Eigentum, das seinerseits keine Rechte besitzt. Die Überwindung dieses verdinglichten Status des Menschen als möglichem Eigentum des Menschen wird grundsätzlich erst durch die mit der christlichen Offenbarung wirksam gewordene Einsicht verbreitet, daß alle Menschen vor Gott gleich sind. Die praktisch-politische Verwirklichung der in dieser theologischen Maxime enthaltenen Idee der Respektierung des Menschen als Menschen vollzieht sich jedoch erst mit der Heraufkunft des neuzeitlichen freiheitlichen Rechtsstaates, der die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz zu seinem Prinzip erhebt. Ein Vorgang, der nicht losgelöst von der gleichzeitigen Entstehung der neuzeitlichen technisch-wissenschaftlichen Kultur gesehen werden kann, die mit der Entwicklung völlig neuer Produktionsweisen den Menschen als reines Werkzeug mehr und mehr erübrigt. Dieser Fortschritt im Umgang des Menschen mit dem Menschen auf der Ebene der Besitzverhältnisse schließt jedoch seiner Natur nach keineswegs die Möglichkeit jeder ungerechten Herrschaftsstruktur aus, denn auch ein bloßes Eigentum an Sachen, handle es sich um Eigentum an Grund und Boden, an Rohstoffen und Bodenschätzen oder auch um ein solches an Produktionsmitteln (Maschinen, Fabriken u.ä.) schafft indirekte Abhängigkeiten und Überherrschungsformen. Hier setzt die Diskussion um die humane Vernunft des Privateigentums an Produktivgütern und Produktionsmitteln ein, eine Diskussion, innerhalb deren heute unter der Voraussetzung freiheitlicher demokratischer Rechtsordnungen zunehmend der Gedanke der Mitbestimmung und des Miteigentums sozialpolitische Bedeutung gewinnt. Generell ist zudem im Blick zu behalten, daß die wirtschaftliche Sicherheit der Existenz des einzelnen heute nur noch zum geringsten Teil auf dem Weg über privates Sacheigentum zu erreichen ist. Diese Existenzsicherung des einzelnen entspricht heute vielmehr überwiegend der Teilhabe am volkswirtschaftlichen Prozeß als ganzem, sie wird ihm vornehmlich durch 'Zueignung', durch 'Appropriation' (M. WEBER) von außen beschafft."¹⁾

1) Korff, Wilhelm: Theologische Ethik, a.a.O., S. 26f.

In der menschlichen Eigentumsordnung als normativer Sachverhalt manifestiert sich ein Handlungsfortschritt, welcher eine besonders reiche geschichtliche Variabilität erkennen läßt. Der Handlungsfortschritt ist freilich nur dann gerechtfertigt, wenn er gleichzeitig einen Fortschritt der Menschlichkeit impliziert. Jenes Humanum, welches solchermaßen als einzig legitime Möglichkeit der Rechtfertigung von Normen und Normensystemen verbleibt, wird in unseren Tagen von manchen an Denkmodelle zurückgebunden, welche eine Letztbegründung von Normen nur von einer idealen Kommunikationsgemeinschaft aus für möglich halten. Im Rahmen der Universalpragmatik versucht man aus der Struktur menschlicher Sprache und der Sprechakte der Menschen sowie im Rahmen einer Entwicklungslogik von Weltbildern Argumentationen für eine wirklich tragfähige Rechtfertigung von Normen in einem in einem herrschaftsfreien Diskurs gefundenen Konsens zu gewinnen.¹⁾ In den Diskursen wird nach den von Sachen her sich ergebenden letzten Gründen gefragt. Die Interpretation der Handlungsziele und Handlungsweisen wird durch plausibles Argumentieren vollzogen. In einem auf diese Weise rational und logisch geführten Diskurs, der sachinnere Zusammenhänge aufdeckt und durch Argumentation "gute Gründe" aufzeigt, von denen aus Handlungsnormen akzeptabel oder inakzeptabel sind, kommt Gerechtfertigtes in Sicht.²⁾ Jenes Gerechtfertigte kann jedoch im permanent offenen und fortschreitenden Diskurs jederzeit neu in Frage gestellt werden.

1) Vgl. hierzu das Kapitel: Diskursive Legitimation in der eigenen Diplomarbeit zum Thema: Möglichkeiten und Probleme der pädagogischen Legitimation bei der Planung von Lernzielen für den Wirtschaftsunterricht, 11.10.1977, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

2) Vgl. Hamann, Bruno: a.a.O., S. 26

Wenn wir all das gedanklich zusammenfassen wird deutlich, daß nicht von einer ahistorisch und absolut bestimmbar und zu rechtfertigenden Sinnorientierung konkreten wirtschaftspersonalen Handelns die Rede sein kann. Wirtschaftserziehlich relevante Normen sind vielmehr ihrer ganzen Natur nach kontingente, das bedeutet in allgemeinanthropologischen, sachlichen, ethischen, geschichtlichen und kulturspezifischen Normengesetzlichkeiten bedingte Größen. Sie sträuben sich im pädagogischen Rechtfertigungszusammenhang dagegen zu endgültigen und überzeitlichen Maximen fixiert zu werden, verlangen vielmehr nach steter Überholung und Veränderung ihrer selbst. Die Entwicklung und Weiterentwicklung des seinshaften Komplexes erziehlich relevanter Normativität geschieht auf konkreter Ebene in der freien und verantwortlichen Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn orientierenden Sinnwirklichkeit. Der von bestimmten Normen ausgehende erziehliche Anspruch ist so lediglich ein sich im Höchstwert des Humanen brechender Anspruch auf Zeit.

2. Auf der Ebene wirtschaftserziehlicher Praxis

Nehmen wir in einem zweiten Gedankengang die wirtschaftserziehliche Praxis genauer in den Blick. Die Normenproblematik zentriert sich auf der Objekt-Ebene in der Frage nach dem Gelingen oder Mißlingen von Wirtschaftserziehung. Das Gelingen von Wirtschaftserziehung manifestiert sich im verantwortlichen wirtschaftspersonalen Handeln, das Mißlingen im unverantwortlichen wirtschaftspersonalen Handeln.

Es ist nicht leicht, aus dem Stand der Gegenwart heraus über die Gegenwart ein diesbezügliches Urteil zu fällen.

Sicherlich können gegen einen solchen Versuch vielerlei Einwände erhoben werden, so z.B. daß sich das Gelingen oder Mißlingen von Wirtschaftserziehung immer nur am Einzelfall zeige. Auch die in diesem Zusammenhang unvermeidlichen Werturteile darüber, welche normativen Erscheinungen und Entwicklungen pädagogisch wertvoll und welche schädlich und daher aus der Wirtschaftserziehung fernzuhalten sind, unterliegen wahrscheinlich sehr schnell dem Vorwurf persönlicher Voreingenommenheit. Und dennoch kommen wir in einer klaren Stellungnahme nicht umhin, in einigen Punkten Problemtendenzen aufzuzeigen. Um der schärferen Konturierung willen, soll primär auf einige augenfällige Formen des Mißlingens von Wirtschaftserziehung hingewiesen werden.

Eine schleichende Gefährdung für das Gelingen von Wirtschaftserziehung liegt diesbezüglich in der Abkoppelung und Isolierung des sachlichen Strukturmoments vom ethischen Strukturmoment wirtschaftserzieherisch relevanter Normativität. Die Tendenz hierzu manifestiert sich in einer tiefgreifenden Funktionalisierung und Entpersönlichung des Handelns in Wirtschaft und Beruf. Vieles ist hier heute nur noch vom reinen Zweckdenken geprägt und wird nach Nützlichkeitsgesichtspunkten bewertet. Ökonomischen Handlungsanforderungen eignet oft die Struktur pragmatischer und utilitaristischer ad-hoc-Regeln. Diese Funktionalität des Handelns macht es unmöglich und unnötig, daß der lernende Mensch Normen in seine innerste Personenstruktur aufnimmt. Es geht um rein äußerliche Zwecke im Handeln und nicht um einen tieferen, inneren, persönlichkeitsformenden Sinn im Handeln. Wirtschaftliches Handeln degeneriert zur fachlichen Strategie zur Erzielung des höchsten individuellen Nutzens. Der gemeinschaftsbezogene und ethische Sinn-

wert des Wirtschaftens verkommt. Die Gemeinschaft wirtschaftlicher und erziehlicher Sinn- und Werthaftigkeit im Gedanken des Humanen kommt nicht zur Geltung. Die Folgen einer derartigen Tendenz sind für die Wirtschaftserziehung fatal. Sie bedeuten vor allem eine Entleerung wirtschaftserziehlich relevanter Normativität um das ethische Strukturmoment und die Übereignung des Humanerziehlichen an ein Bewußtsein, für welches dasjenige, was nun einmal pragmatisch, utilitaristisch und funktional ist, eben auch schon als das wirtschaftserziehlich Vertretbare gilt.

Das hier angesprochene Auseinanderfallen ökonomischer und humaner, sachlicher und sittlicher Sollensforderungen in zwei getrennt voneinander existierende und wirkende Teile handlungsleitender Normativität mag mit ursächlich sein für Handlungstendenzen, welche sich heute real beobachten lassen. Es sind dies bis in die naturale Struktur des Menschseins hineinwirkende Fehlformen des Handelns: Hedonismus und Egoismus.¹⁾

Das hedonistische Handeln ist in unserer auf Wohlstand fußenden Welt sehr stark verbreitet und etabliert. Viele gestalten ihr Handeln nach der unausdrücklichen Maxime, soviel an materiellen Glückserlebnissen zu erzielen wie irgend möglich. Im Gefälle dieser Ausrichtung des Handelns auf hedonistische Bedürfnisbefriedigung ist nicht nur der Wille, in umfassender Weise und ohne Rücksicht auf tatsächliche Bedürftigkeit Nutz-, Genuß- und Annehmlichkeitswerte sich persönlich anzueignen außerordentlich verbreitet, sondern darüber hinaus auch ein kaum zu stillendes hektisches Verlangen nach möglichst unverzüglicher Befrie-

1) Vgl. Fromm, Erich: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1979, S. 15

digung aller aufkeimenden Bedürfnisse: eine prompte und permanentente Bedürfnisbefriedigung ohne Aufschub. Diese sich lernhaft ausbildende hedonistische Grundstimmung stimmt insbesondere dort nachdenklich, wo sich diese nicht nur auf den Bereich von Sachgütern erstreckt, sondern auch auf dem Sektor zwischenmenschlichen Handelns an Boden gewinnt. Dies ist dort der Fall, wo der Mitmensch in jenes Regal gestellt wird, in dem die Waren des unpersönlichen Marktes zur Befriedigung materieller Wünsche und Leistungsanforderungen jedermann feilgeboten werden. In dem Maße, in dem der Mitmensch die an ihn gerichteten Wünsche, Erwartungen und Leistungsanforderungen nicht mehr zu erfüllen vermag, verfällt er mehr oder weniger erbarungslos dem Desinteresse, er wird ausgemustert aus dem Warenangebot und der Isolation überlassen. Augenscheinlich wird eine solche Tendenz in privaten und beruflichen Zentralsituationen des Lebens, also in Partnerschaft, Freundschaft, Alter, Krankheit, Leid, Hilfsbedürftigkeit, Arbeitslosigkeit, Berufsunfähigkeit etc.

Der mit dem Hedonismus im Zusammenhang stehende Egoismus ist nicht nur Fehlform des Handelns, sondern inhumane Grundhaltung des Charakters. E. FROMM definiert Egoismus so: "Er bedeutet, daß ich alles für mich haben möchte; daß nicht Teilen, sondern Besitzen mir Vergnügen bereitet; daß ich immer habgieriger werden muß, denn wenn Haben mein Ziel ist, b i n ich umso mehr, je mehr ich h a b e ; daß ich allen anderen gegenüber feindselig bin - meinen Kunden gegenüber, die ich betrügen, meinen Konkurrenten, die ich ruinieren, meinen Arbeitern, die ich ausbeuten möchte. Ich kann nie zufrieden sein, denn meine Wünsche sind endlos. Ich muß jene beneiden, die mehr haben als ich, und mich vor jenen fürchten, die weniger haben. Aber all

diese Gefühle muß ich verdrängen, um (vor anderen und vor mir selbst) der lächelnde, vernünftige, ehrliche, freundliche Mensch zu sein, als der sich jedermann aus- gibt." ¹⁾

Die Ursachen des Phänomens von Hedonismus und Egoismus mögen vielfältig und unterschiedlich sein. Unumstritten muß sein, daß eine Wirtschaftserziehung (= Lernen von Normen), welche hedonistisches und egoistisches Handeln nicht vermeiden kann, schwerlich als gelungen bezeichnet werden kann. Die diesbezüglichen Gründe des Mißlingens können hier nicht alle genannt werden. Ein wesentlicher Grund liegt aber sicherlich im Zurücktreten und in der Ausgrenzung humaner und ethischer Wertansprüche in der Lebens- und Erziehungswirklichkeit. Als pädagogische Schlußfolgerung für die Wirtschaftserziehungspraxis läßt sich daraus die Forderung ableiten, daß die erziehliche Entwicklung verantwortlichen wirtschaftspersonalen Handelns der Ausgewogenheit und des Gleichklangs sachlicher und ethischer Normativität bedarf.

Bezogen auf das naturale Strukturmoment wirtschaftserzie- lich relevanter Normativität, können Hedonismus (Bedürf- niserfüllung) und Egoismus (Selbstbehauptung) als abkün- ftige Verabsolutierungen einer bestimmten Antriebskraft der naturalen Trias menschlichen Handelns qualifiziert werden. Die Verabsolutierung einer naturalen Grundeinstel- lung menschlichen Handelns impliziert das Mißlingen von Wirtschaftserziehung. Demnach erweist sich das Gelingen von Wirtschaftserziehung auf der Praxisebene in der ver- nünftig-konstruktiven Ausfaltung des normativen Regelfel- des menschlicher Grundeinstellungen im werdenden Menschen,

1) Fromm, Erich: a.a.O., S. 18

während sich das Mißlingen von Wirtschaftserziehung als destruktive Verkürzung darstellt.

Ein weiterer Aspekt und eine Steigerung der Problematik des Mißlingens von Wirtschaftserziehung zeigt sich im Fehlen eines Werte- und Normenbewußtseins und in der Unverbindlichkeit einer gerechtfertigten und ausgewogenen Werte- und Handlungsordnung im werdenden Menschen in aller Klarheit und Eindeutigkeit.

Die hier zum Ausdruck kommende "Lernresistenz" gegenüber Normen wird manchmal in "sanfter Form" virulent in einem sich auf beinahe alle Lebensbereiche erstreckenden Desinteresse und einer daraus resultierenden Orientierungslosigkeit.

In aller Schärfe tritt uns das Phänomen in einem in Teilen der Jugend zu beobachtenden Vandalismus entgegen. Er erstreckt sich auf die Schule und die Öffentlichkeit. Er trägt die Züge eines nicht nur modisch inspirierten aggressiven Nihilismus, eines gewalttätigen Anarchismus und Terrorismus, einer blanken Lust am zerstören und vernichten dessen, was frühere Generationen aufgebaut und geschaffen haben. Im Vandalismus zeigt sich ein unkontrolliertes und rücksichtsloses Ausleben triebhafter Aggressivität.

Es ist hier nicht Raum und Platz den vielfältig verzweigten Gründen hierfür nachzugehen. Jedoch: Nirgends deutlicher als im Fehlen eines Werte- und Normenbewußtseins und in der Unverbindlichkeit und im aggressiven Ablehnen gerechtfertigter und ausgewogener Werte- und Handlungsordnungen kommt das Mißlingen von Erziehung im Sinne des Lernens von Normen zum Ausdruck.

Dieser in zwei Aspekten knapp und punktuell gehaltene Befund, welcher aber die humane Kernfrage von Wirtschaftserziehung zum Inhalt nimmt, kennzeichnet zwei ineinandergreifende Problemtendenzen: Einmal die Entpersonalisierung wirtschaftlicher und wirtschaftsberuflicher Handlungsweisen (dies bedeutet tendenziell eine Verkürzung des Gesamtspektrums wirtschaftserzieherisch relevanter Normativität um ein spezifisch ethisch-moralisches Strukturmoment verbunden mit der pädagogischen Notwendigkeit diesen Mangel zu kompensieren), zum anderen das Fehlen subjektivierter Verbindlichkeit gerechtfertigter und ausgewogener Normen im Lernenden. Ein Ungehorsam und eine Lernresistenz gegenüber Normen, welche - in ihrer Wandelbarkeit und Veränderbarkeit anerkannt - ihrer erzieherischen Bedeutung nach dazu da sind, dem werdenden Menschen in einer gemeinsamen Ordnung Halt, Sicherheit, Stabilität und Orientierung zu geben. Die unabdingbare Voraussetzung für die subjektivierte Verbindlichkeit von Normen im werdenden Menschen ist deren pädagogische Rechtfertigung und Ausgewogenheit im Richtwert des Humanen. Allein durch die pädagogische Rechtfertigung und Ausgewogenheit von Normen ist die subjektivierte Verbindlichkeit im Menschen noch nicht gewährleistet. Rechtfertigung und Ausgewogenheit sind notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingungen für Normenverbindlichkeit. Erst die Interrelation von Rechtfertigung und Verbindlichkeit, Ausgewogenheit und Lernen von Normen, läßt ein Gelingen von Wirtschaftserziehung erwarten.

Dies soll zum einen verdeutlichen, daß die Normenorientiertheit von Wirtschaftserziehung nicht auf einer akademischen oder theoretischen Ebene der Setzung und Rechtfertigung von Normen vollzogen werden kann, sondern wirk-

lich und wesentlich den praxeologischen Brückenschlag zur Praxis von Wirtschaftserziehung benötigt. Es geht wesentlich darum, daß eine berechnete und ausgewogene Werte- und Handlungsordnung subjektivierte Verbindlichkeit im heranwachsenden Menschen erlangt. Die Notwendigkeit der pädagogischen Rechtfertigung und Ausgewogenheit einer erzieherisch relevanten Werte- und Normenordnung soll dabei sicherstellen, daß die pädagogische Aufforderung nach Anerkennung, Zustimmung und Gehorsam nicht vordergründig zur Handlangerin der Durchsetzung willkürlicher und falscher Vorstellungen verkommt, sondern verwiesen bleibt auf eine objektivierende Rechtfertigungsgrundlage. Der Lernakt freilich liegt allein in der Übereinstimmung des Handelns des werdenden Menschen mit Normen, also in der subjektivierten Verbindlichkeit von Normen.

Während die Rechtfertigungsproblematik Gegenstand vielfältigster wissenschaftlicher Bemühungen ist, soll uns hier das pädagogisch vorrangige (lernkonstituierende) Problem der subjektivierten Verbindlichkeit von Normen weiterhin ausführlich beschäftigen. Denn: In der subjektivierten Verbindlichkeit einer gerechtfertigten und ausgewogenen Werte- und Handlungsordnung im werdenden Menschen liegt der Schlüssel für das Gelingen von Wirtschaftserziehung. Allein die subjektivierte Verbindlichkeit gerechtfertigter und ausgewogener Normen läßt verantwortliches wirtschaftspersonales Handeln erwarten.

DRITTER TEIL

DAS GELINGEN VON WIRTSCHAFTSERZIEHUNG - DIE VERBIND-
LICHKEIT VON NORMEN

I. Rahmenbedingungen der Verbindlichkeit von Normen

1. Emanzipation und Manipulation

Die Begriffe Emanzipation und Manipulation markieren in unseren Tagen jene Gegensätze unter denen die subjektive Stellung des Menschen gegenüber Normen zumeist diskutiert wird. Auch die für das persönliche Gelingen von Wirtschaftserziehung ausschlaggebende subjektivierte Verbindlichkeit von Normen gehört zunächst grundsätzlich in dieses Spannungsfeld.

West im Lernen wirtschaftserziehlich relevanter Normen, welche (nach und nach) an den werdenden Menschen hergetragen werden, Manipulation? Liegt der Auftrag von Wirtschaftserziehung nicht gerade darin, den werdenden Menschen zu befähigen, Normansprüche für sein wirtschaftspersonales Handeln abzuwehren, also in der Emanzipation vor Normen und in der Selbstverfügtheit und Selbstbestimmung im Handeln?

Das Streben nach Emanzipation wird heute in der Wirtschaftspädagogik vielfach als signifikant und unbedingt erforderlich für wirtschaftspersonale Handlungsfreiheit und humane Selbstverwirklichung angesehen. Vielen Wirtschaftspädagogen scheint es besonders dringend, daß der Mensch in seinem Tun und Handeln von fragwürdigen, an zweifelhaften Werten orientierten Manipulationen und geheimen Fremdsteuerungen befreit wird. Sie wollen die Selbstmächtigkeit des Handelnden. Die Emanzipation wird so zum Grundansatz von Wirtschaftserziehung. Der Begriff Emanzipation definiert sich in dieser grundlegenden Tendenz als die Befreiung von äußeren Zwängen und als eine

Selbstverfügung im Handeln. Insofern erweisen sich Emanzipation und Manipulation in einer "unauflöslichen Dialektik".¹⁾

Das Wort "Emanzipation" ist in seinem Bedeutungsgehalt jedoch ambivalent. "Ursprünglich meinte es die Entlassung des Sohnes aus der väterlichen Gewalt, also eine rechtlich wirksame Mündigkeitserklärung. Im römischen Recht vollzog sich dieser Akt in der Weise, daß der Vater als Haupt der Familie, seine Hand auf die Schulter des Sohnes legte und ihn damit als geschäftsfähig, selbstverantwortlich, als mündig erklärte. Eine solche Mündigkeitserklärung setzte aber bereits ein hohes Maß von Eigenverantwortung und Anerkennung der sozialen Ordnung, ein Normen- und Wertbewußtsein voraus."²⁾

Heute wird "Emanzipation" demgegenüber oft ideologisch und antiinstitutionell verstanden.³⁾

Ideologisch insofern, als alles was unter dem Adjektiv "emanzipatorisch" auftritt von vorneherein als gut, richtig, notwendig, erstrebenswert beurteilt wird.

Antiinstitutionell dergestalt, daß es dabei um ein radikal-kritisches Hinterfragen all jener kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen, ethischen, erziehlichen etc. Normengrundlagen geht, welche menschliches Leben und Zusammenleben in allen Sektoren der Wirklichkeit ordnen und insofern konstitutiv sind für menschliches Handeln. Selbstverfügung als Befreiung von Handlungszwängen, Weisungen und Notwendigkeiten versteht sich zuerst negativ als vorzei-

1) Vgl. Gründel, Johannes: Normen im Wandel, München 1980, S. 14

2) Ebd., S. 14f.

3) Vgl. ebd., S. 15

tiges und prinzipielles Ablehnen sozio-kultureller und erziehlicher Normen.

Emanzipation - ideologisch und antiinstitutionell verstanden - kann keineswegs zu innerer Handlungsfreiheit und Handlungsmündigkeit führen, da es ein autonomes unbegrenztes Kompetentsein in allen relevanten Wissens- und Handlungsfeldern unterstellt, welches ohne vorausgehende Lernprozesse (Verbindlichwerden von Normen) nicht denkbar ist. Es darf darüber hinaus nicht übersehen werden, daß eine ideologisch und antiinstitutionell ausgerichtete Emanzipationsvorstellung in der Grundtendenz zur Nicht-Identifikation, zum Nicht-Mitmachen, zum unentwegten Setzen von Alternativzielen und zum permanenten Ruf nach Veränderung zwingt. Die Position einer derartigen menschlichen Grundeinstellung ist die Gegensituation und eine damit notwendigerweise verbundene Orientierungslosigkeit. Auf die Einstellung des werdenden Menschen zum Komplex wirtschaftserziehlich relevanter Normativität wirkt sich ein derartiges emanzipatorisches Denken dahingehend aus, nicht nur gegenüber den vorhandenen Normen apriori auf Gegenkurs zu steuern, die seinshafte Normativität einer bedingungslosen Zensur zu unterwerfen, sondern sie durch permanente kritische Infragestellung laufend zu verändern. Es ist hier sogleich offenkundig, daß eine überspannte emanzipatorische Kritik, zur Grundhaltung gesetzt, keine äußere und innere Stabilisierung und Ordnung des wirtschaftspersonalen Handelns des heranwachsenden Menschen bewirken kann. Sie kann daher auch nicht zu einem Gelingen von Wirtschaftserziehung beitragen. Wirtschaftserziehung besteht hier ja gerade in der Ratifikation und Annahme von Normen durch den einzelnen Lernenden zum erziehlichen Aufbau und zur erziehlichen Entwicklung eines

wirtschaftspersonalen Werte- und Handlungskonzepts. Um Unterstellungen zuvorzukommen: das kritische Element muß in der Wirtschaftserziehung anwesend sein, insofern wirtschaftserziehlich relevante Normen je menschliche Produkte sind. Der werdende Mensch hat gegenüber wirtschaftserziehlich relevanten Normen infolgedessen nicht nur eine "Gehorsamsverantwortung", sondern auch eine "Gestaltungsverantwortung".¹⁾ Wirtschaftserziehung ereignet sich im einzelnen Menschen in einem Wechselspiel von Annahme und Veränderung von Normen. Allein eine so verstandene Wirtschaftserziehung wird dem Individuum in seiner Einmaligkeit gerecht und eröffnet die Chance des Handlungsfortschritts. Dort aber, wo das emanzipatorische Denken in einer wertneutralen, skeptizistischen und nihilistischen Weise in Erscheinung tritt, ist ihm vor allem anderen anzulasten, daß sich höchst eindimensionale und oberflächliche Vorstellungen menschlicher Autonomie und Freiheit einbürgern. Vorstellungen, welche als Leitlinien und Leit motive des Handelns eingesetzt und hervorgebracht, zu einer selbstzerstörerischen Orientierungslosigkeit und Handlungsunfähigkeit führen können, eben zu einem Mißlingen von Wirtschaftserziehung. Mehr Unfreiheit und Unmündigkeit wäre die unmittelbare Folge.

Eine ideologisch und antiinstitutionell verfaßte Emanzipationsvorstellung kann also für eine Wirtschaftserziehung zu selbstbestimmtem und verantwortlichem wirtschaftspersonalen Handeln nicht leitend sein. Sie verhindert geradezu eine tragfähige Gestaltung freiheitlichen Menschseins in einem wesentlichen Handlungsbereich des Lebens. Selbstbestimmung und Mündigkeit setzen zuerst die Bindung des Men-

1) Vgl. Korff, Wilhelm: Normen, a.a.O., S. 115

schen an eine Werte- und Normenordnung voraus. Allein in der Verbindlichkeit einer werthafter Handlungsordnung im werdenden Menschen liegt der Schlüssel für Handlungsfreiheit und Handlungsmündigkeit. Ohne einen inneren wissens- und erfahrungsmäßigen Handlungsstandpunkt ist eine verantwortliche Selbstverfügung im Handeln nicht vorstellbar. Nur Emanzipation in diesem Sinne könnte als End- und Zielpunkt eines vorausgehenden Prozesses des Lernens von Normen interpretiert werden. Im vielgestaltigen Geschehen von Wirtschaftserziehung bildet der werdende Mensch einen Handlungsstandpunkt aus, welcher so Grundlage und Richtmaß eines selbstbestimmten und verantwortlichen wirtschaftspersonalen Handelns ist.

Alle Betrachtungen des Spannungsfeldes von Emanzipation und Manipulation als Rahmenbedingungen der Verbindlichkeit von Normen fallen - wie wir jetzt sehen - auf ein in der Wirtschaftserziehung zugrundegelegtes anthropologisches Freiheitsverständnis vom lernenden Menschen zurück und erhalten von daher ihre je spezifische Deutung. Es ist unmöglich zur Freiheit des Menschen ein eindeutiges Sinnverständnis aufzuzeigen. Die Reflexionen über das Maß menschlicher Freiheit lassen kein einheitliches Bild erkennen. "Einerseits wurde von seiten der Existenzphilosophie und ihrer nachwirkenden Strömungen die Freiheit des Menschen zu optimistisch eingestuft und die tatsächlich vorhandenen Verflechtungen nicht hinreichend gesehen - andererseits bestritt man aufgrund materialistisch-biologistischer und tiefenpsychologischer Voraussetzungen weithin menschliche Freiheit in ihrer Existenz."¹⁾ Über diese Extrempositionen hinausführend, scheinen in diesem Zusammenhang anthro-

1) Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 17f.

pologische Betrachtungen weiterführend, welche eine Differenzierung in "Entscheidungsfreiheit" und "Freiheit der Entschiedenheit" vornehmen.¹⁾ Der Begriff der Entscheidungsfreiheit des Menschen weist auf die Möglichkeit hin, daß der Mensch sich selbst in der Hand hat, daß er eine Art letzte Verfügungsmacht über sein Tun, Handeln oder Unterlassen besitzt. Da er die Wahlfreiheit grundsätzlich besitzt, sich aber von einem normativen Sollen zu einem bestimmten Handeln aufgerufen sieht, ist er vor die Entscheidung gestellt. Der Mensch muß sich für die eine oder andere Handlungsalternative entscheiden. Wer nicht selbst entscheidet, für den entscheiden andere. In der Übergabe der Entscheidung an andere liegt Fremdbestimmung. Freiheit bedeutet also zunächst, über das eigene Handeln verantwortlich zu entscheiden. Damit gelangen wir zu einem zweiten Aspekt menschlicher Handlungsfreiheit. Wird die Entscheidungsfreiheit in Anspruch genommen, entscheidet sich der Einzelne tatsächlich für ein bestimmtes Handeln, so tritt eine neue Form der Freiheit auf: die Freiheit der Entschiedenheit. Hierin zeigt sich, daß die freie Wahl des Handelns eine neue Form der Freiheit erschließt, nämlich die Freiheit der Bindung an ein bestimmtes Handeln. Der Mensch bindet sich selbst an eine frei gewählte Handlungsmöglichkeit. Andere Handlungsmöglichkeiten verlieren ihren Charakter als Alternativen.²⁾ Die frei übernommene innere Bindung des Menschen trägt die normative Form des verbindlichen Sollens, welche die psychologische Freiheit nicht aufhebt, sondern im Entscheid zur Vollen-
dung führt.

Diese beiden Aspekte menschlicher Freiheit im Handeln ver-

1) Vgl. hierzu Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 21

2) Vgl. ebd., S. 21f.

weisen abermals darauf, daß menschliche Handlungsfreiheit nicht negativ als Emanzipation, sondern positiv als Selbstbestimmung und Selbstverantwortung auf ein frei gewähltes Handlungsziel hin zu verstehen ist.

Wirtschaftserziehung als das Lernen von Normen, welches zu einem selbst verantworteten wirtschaftspersonalen Handeln führen soll und hierin eine gewisse Werthaftigkeit impliziert, schließt menschliche Handlungsfreiheit als Zielpunkt nicht nur ein, sondern setzt sie voraus. Die Werthaftigkeit und Vernünftigkeit, Rechtmäßigkeit und Ausgewogenheit wirtschaftserziehlich relevanter Normativität bannt die Gefahr der Manipulation. Im persönlich vollzogenen Entscheid über die Verbindlichkeit oder Unverbindlichkeit wirtschaftserziehlich relevanter Normen im lernenden Menschen zeigt sich der Erfolg oder Mißerfolg von Wirtschaftserziehung (auch in den Methoden) und damit in letzter Konsequenz die Handlungsfreiheit des werdenden Menschen. Eine Freiheit, welche neben der subjektivierten Verbindlichkeit von Normen die progressive Veränderung und Weiterentwicklung von Normen ebenso einschließt wie auch die Negation von Normen im Sinne von "Unerzogenheit".

Erst unter der Hinsicht einer so verstandenen, selbst das "Gegen" umfassenden Handlungsfreiheit des werdenden Menschen im Prozeß von Wirtschaftserziehung ist Handlungsverantwortung denkbar. Die wirtschaftspädagogische Forderung nach persönlicher Handlungsverantwortung in sachlicher und sittlicher Hinsicht läßt sich nur aufrechterhalten, wenn sie verknüpft ist mit der Anwesenheit und Anerkennung menschlicher Handlungsfreiheit.

Im Begriff der Handlungsverantwortung sind Freiheit und

Bindung zusammengefaßt. Handlungsfreiheit in Handlungsverantwortung bedeutet dann nicht Beliebigkeit oder chaotische Willkür, sondern eine in sich normierte und damit entschiedene, gebundene und verantwortete Freiheit zur Selbstbestimmung. Handlungsfreiheit zeigt und vollendet sich in der subjektivierten Handlungsbindung. Diese formiert sich im Lernablauf von Erziehung.

2. Die "pädagogische Autorität" von Normen

Der Begriff "Autorität", welcher als Rahmenbedingung der subjektivierten Verbindlichkeit von Normen neu eingeführt und damit vorerst geklärt werden muß, hat heutzutage keinen guten Klang und stößt gerade auch im Erziehungswesen auf mannigfache Ressentiments. Der Begriff gehört grundsätzlich in den vorher thematisierten Spannungsraum von Emanzipation und Manipulation. Zur Klärung des Begriffs "Autorität" im Umkreis von Wirtschaftserziehung müssen wir unseren Blick zurückwenden auf die Definition wirtschaftserziehlich relevanter Normen. Erinnerung wir uns: Wirtschaftserziehlich relevante Normen sind Regulative in Bezug auf das wirtschaftspersonale Handeln des werdenden Menschen, welche sich im Erziehungsgeschehen gegenüber dem Lernenden mit "objektivem" Verbindlichkeitsanspruch darstellen, der die Chance hat Anerkennung, Zustimmung und Gehorsam zu finden. Bei der Frage nach der "pädagogischen Autorität" von Normen geht es nachgerade darum, jenen Wirkfaktoren nachzuspüren, welche wirtschaftserziehlich relevanten Normen den im werdenden Menschen zu "Anerkennung, Zustimmung und Gehorsam" führenden Anspruchscharakter verschaffen.

Dazu bedarf es zunächst einer prinzipiellen Unterscheidung

in persönliche und unpersönliche Normenautorität. Der Normenautorität, welche von Personen ausgeht und von ihnen ausgeübt wird, kommt eine spezifisch interpersonale Struktur zu. "Sie artikuliert sich näherhin in den Autoritätsformen Befehl - Gehorsam, Vorbild - Nachfolge und Führer - Gefolgschaft. Während die personale Autoritätsform Befehl - Gehorsam vornehmlich die spezifischen Vollzugsformen einer Weisungsautorität umschreibt, in der Machtbefugnis, Leitungskompetenz und Sachverstand der Bereitschaft zur Unterwerfung und dem Willen zur Anerkennung korrespondieren, kommt im Autoritätsmodell Vorbild - Nachfolge das mehr suggestive Moment jener Faszination zum Tragen, das unmittelbar von einer Person ausgehen kann, deren besondere, nicht alltägliche Eigenschaften, Grundhaltungen und Überzeugungen Begeisterung wecken und als vorbildlich gewertet werden (Anziehungsautorität)."¹⁾

"Daß sich aber Norm und Einzigartigkeit des Vorbildes, Gehorsam und persönliche Nachfolge nicht notwendig ausschließen müssen, sondern eine ganz eigene Form der Koinzidenz gewinnen können, zeigt dann schließlich das Autoritätsmodell Führer - Gefolgschaft (Treueautorität). Der Führer ist für die Gefolgschaft Vorbild und institutionalisierter Befehlsträger zugleich."²⁾

Die Problematik der eben genannten Formen persönlicher Normenautorität (Weisungsautorität, Anziehungsautorität, Treueautorität), welche sich ohne Mühe im pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wiederfinden

1) Hunold, Gerfried W.: Der Autoritätsanspruch von Normen, seine Wirkgesetzlichkeiten und Geltungsgründe, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 126-135, hier: S. 127

2) Ebd., S. 128

ließen, liegt darin, daß Handlungsnormen ihre Autorität aus der Hand einer Person empfangen und die Normenverbindlichkeit im heranwachsenden Menschen, falls sie herstellbar ist, primär an diese Person rückgebunden ist. Wo die persönliche Autorität verblaßt oder nicht mehr gegeben ist, verlieren die von der Autoritätsperson ausgehenden Sollensansprüche ihre Verbindlichkeit für das Handeln des Autoritätsuntergebenen. Der Lernerfolg hängt in erster Linie von der Anwesenheit und der Ausstrahlung der persönlichen Autorität ab und ist insofern personell und zeitlich bedingt.

In dieser Problematik liegt ein wesentlicher Grund, bei der Frage nach der "pädagogischen Autorität" von Normen in der und für die Wirtschaftserziehung nicht zuerst auf die persönliche Autorität zu setzen, sondern vorrangig in den Normen eine Autoritätswirklichkeit mit gleichsam objektivem, unpersönlichem Status aufzusuchen, dem sowohl persönliche Erziehungsautoritäten als auch die Lernenden verpflichtet sind. Ein solchermaßen objektiver Status wirtschaftserzieherisch relevanter Normen ist konkret nur schwer bestimmbar. Er kommt gegebenenfalls zum Vorschein in traditionellen oder zukunftsbezogenen Rechtfertigungsmechanismen, in sachlichen Gesetzmäßigkeiten wirtschaftlicher oder wirtschaftsberuflicher Handlungszusammenhänge, in den ethisch-moralischen Sinnbedeutungen menschlichen Handelns.

Er wird nach HUNOLD aber auch virulent durch soziale Sanktion oder subjektive Plausibilität, als kollektive Übung oder institutionelle Weisung, als delegierte oder angemessene Verfügungsmacht.¹⁾

1) Vgl. Hunold, Gerfried W.: a.a.O., S. 127

Eine allerletzte Wurzel für die "pädagogische Autorität" von Normen und damit für die Entfaltung menschlicher Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im wirtschaftspersonalen Handeln liegt m.E. in der unveräußerlichen Personwürde des Menschen. Soll dieser nochmalige Hinweis hier keine leere, nichtssagende Formel bleiben, so ist es notwendig, möglichst genau anzugeben, was unter Personalität und unter der Würde der menschlichen Person zu verstehen ist.

"Wird ... vom Menschen als einer Person gesprochen und soll diese Aussage Grundlage für alle Normierung bleiben, so ist über die Leiblichkeit und Geistigkeit des Menschen hinaus die ihm zukommende Eigenständigkeit, der jeder menschlichen Person gebührende Eigenwert, zugleich aber auch der für den Menschen wesentliche Bezug zu anderen Personen mit ausgesagt. Wer den Menschen als Person annimmt, kann ihn nicht nur als Teil eines größeren Ganzen gelten lassen, dessen Wert lediglich funktional von seiner Leistung abhängt; vielmehr besitzt er als solcher Eigenbestand und einen Wert in sich, selbst wenn er in der Entfaltung dieses seines Eigenseins im Einzelfalle zurückbleiben sollte. Er darf also niemals als bloßes Mittel zum Zweck gewertet werden ... Personsein heißt auch, daß dem Menschen wesensmäßig der Bezug zum Mitmenschen eigen ist, daß ihm damit das Beziehungsgefüge zum Mitmenschen ... wesentlich zukommt und daß ohne ein solches Bezugsverhältnis menschliches Dasein seinen Sinn zu verlieren droht. Verzichtet man auf eine letzte transzendente Verankerung der Würde der menschlichen Person, begnügt man sich mit einem säkularen Verständnis des Menschen als Mensch, so besteht die Gefahr, in drängenden Situationen um anderer Vorteile willen die unaufgebbare Würde und den Wert der menschlichen Person nicht mehr hinreichend ernst

zu nehmen."¹⁾ "Grundsätzlich aber besagt das Axiom von der Würde des Menschen als Person: Was immer der 'Wert' jedes einzelnen menschlichen Lebens auf der Börse menschlicher Kalkulation sein mag, unabhängig von Krankheit, Not und Verschuldung behält jeder Mensch als Person einen unaufgebbaren Eigenwert ... Nach KANT ist die Person als Subjekt in der Lage handelnd einzugreifen in den Ablauf natürlicher Prozesse, aber auch sich zu befreien von einer natürlichen Determination wie von einer Fremdbestimmung. Ein handelndes Subjekt ist insofern personal, als es sich selbst Ziele setzt und sein Handeln auf diese Ziele auszurichten vermag. KANT geht es um eine personale Identität, Ziele und Handlungen nicht mitsammen in Kollision zu bringen. Insofern ein personales Subjekt auch eine personale Identität ausbildet, heißt sie Person. Geht die personale Identität verloren oder wird sie verfehlt, so erfährt dies der Mensch als Selbstentfremdung. Gerade bei diesem Personenverständnis kommt die Autonomie menschlichen Handelns in Freiheit - Freiheit durchaus als Bindung verstanden - in besonderer Weise zum Ausdruck."²⁾

Für das Lernen von Normen in der Wirtschaftserziehung bedeutet das objektivierende Axiom der Personwürde des Menschen, daß nur solche Normen "pädagogische Autorität" erlangen, welche dem werdenden Menschen helfen sein Menschentum zu entwickeln und zu verwirklichen und seine Identität zu finden. Die Personwürde des Menschen hat bei allem autorisierender Maßstab zu sein für die konkreten Normengestaltungen in Kultargesellschaft und Erziehung. Die unpersönliche, objektive Autorität von Normen in der und

1) Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 36f.

2) Ebd., S. 37f.

für die Wirtschaftserziehung ist so letztendlich rückgebunden an diesen Höchstwert des Menschseins, welcher als letztes autorisierendes Auswahlkriterium Kondition und Präfixion des Lernens von Normen in der Wirtschaftserziehung ist.

II. Pädagogische Lernkategorien der Verbindlichkeit von Normen

1. Lernelemente wirtschaftspersonalen Handelns

Bevor einzelne Lernelemente des normenorientierten Lernens wirtschaftspersonalen Handelns herausgearbeitet werden, muß eines ganz deutlich vermerkt werden: Der werdende Mensch ist kein Gefäß, in das ohne Probleme und Unterlaß Normen "gegossen" werden können, bis derselbe Pegelstand erreicht ist, wie ihn erziehliche Autoritäten aufweisen oder ihn für nötig erachten. In Wirklichkeit bedeutet das Lernen von Normen eine dauernde Auseinandersetzung zwischen dem Heranwachsenden und seiner erziehlichen Umwelt, wobei der heranwachsende Mensch im selben Maße aktiv ist, wie seine Bezugspersonen.¹⁾ Das Lernen von Normen ist keine Einbahnstraße. Es geht hier um einen gemeinsamen, wechselseitigen Prozeß des Lernens.

Unter diesem grundlegenden Aspekt steht die nunmehr gestellte Frage: Welche Elemente bewirken das Lernen von Normen und mit ihm das verantwortliche wirtschaftspersonale Handeln?

Zur annäherungsweisen Beantwortung darf zunächst ein weiterer Bogen, der von Aussagen ARISTOTELES' bis hin zu Aussagen SCHMIELS reicht, geschlagen werden.

- ARISTOTELES verweist in seinem philosophischen Werk darauf, daß drei Dinge im Menschen das Handeln und die Wahrheitserkenntnis beherrschen: Wahrnehmung, Vernunft, Streben; Vernunft kann Einfluß auf das Streben

1) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 153

nur dann haben, wenn Vernunft und Wille zwei verschiedene Vermögen sind, nicht wenn sie identisch sind.¹⁾

- Kelsen geht davon aus, daß die Anerkennung einer Norm nicht identisch ist mit der Befolgung der Norm. Jemand kann einer Norm zustimmen, und doch nicht in der Lage sein, diese an sich selbst gerichtete Norm zu befolgen, d.h. den Willen aufzubringen, welcher zur gesollten Handlung führt; da man etwas tun kann, wenn man es tun will, muß man es wollen können.²⁾
- Fend kommt zu dem Ergebnis, daß eine Norm dann gelernt ist, wenn sie kognitiv und affektiv repräsent ist, wenn sie gekannt und bewertet wird; eine Person weiß wie sie Handeln soll und fühlt sich gleichzeitig zum gesollten Handeln verpflichtet.³⁾
- Und schließlich meint Schmiel, daß sachlich richtiges und sittlich gutes Handeln unter folgenden Lernbedingungen zustandekommt: erstens dem Vermögen, Handlungen einwandfrei und sicher auszuführen, zweitens der Fähigkeit, Handlungen als richtig zu erkennen und drittens dem Willen die Handlung zu verwirklichen, sie auch auszuführen.⁴⁾

Diese in ihren Denkperspektiven äußerst heterogene Aufstellung von Aussagen zeigt in ihrem übereinstimmenden Kern auf, daß Normen dann gelernt und im werdenden Men-

1) Vgl. Kelsen, Hans: a.a.O., S. 55

2) Vgl. ebd., S. 34f.

3) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 155

4) Vgl. Schmiel, Martin: a.a.O., S. 188

schen verbindlich sind, wenn einerseits der Wertinhalt einer Norm rational, kognitiv, verstandesmäßig erkannt und anerkannt ist, und wenn andererseits die Bereitschaft, das Streben und der Wille gegeben sind, gemäß der Sollens-aufforderung tatsächlich zu handeln.

Diese zwei Elemente des Lernens und der Verbindlichkeit von Normen rücken hier zwangsläufig in den Mittelpunkt wirtschaftspädagogischer Überlegungen. Dabei ist jederzeit mitzubedenken, daß der Prozeß des Lernens wirtschaftserziehlich relevanter Normen nicht singulär Norm für Norm erfolgt, sondern eingebettet ist in den Gesamtzusammenhang der persönlichen Entwicklung des kognitiven und affektiven Werdens eines Menschen. Hinter der normenorientierten Entwicklung eines verantwortlichen wirtschaftspersonalen Handlungsstandpunkts stehen nicht jeweils einzelwissenschaftlich exakt unterscheidbare und beschreibbare Lern-dispositionen und Lernkomponenten, sondern ein kompliziertes Wirkungsgefüge, eine ganze Hierarchie von Wissen, Fertigkeiten, Motiven, Ideen, Einstellungen und Werthaltungen. Mit diesem komplexen Problem des Lernens und der Verbindlichkeit von Normen hat sich im pädagogischen Bereich bisher vorwiegend die Lernpsychologie beschäftigt. Sie spürt der Frage nach, welche Mechanismen, Gesetzmäßigkeiten und Lernkomponenten Verhaltensänderungen und der Entwicklung von Verhaltensweisen zugrundeliegen. Insofern versucht sie die Antwort auf die Frage, unter welchen Bedingungen jemand lernt, gewisse Handlungen auszuführen und bestimmte Handlungen zu unterlassen. Dennoch dürfen wir uns keine all zu großen Hoffnungen machen, mit Hilfe der Lernpsychologie in jenes komplizierte Wirkungsgefüge einzudringen, dies umso mehr als es bis heute keine allgemein anerkannte umfassende Theorie des Lernens gibt. Die meisten Lerntheo-

rien, etwa über das Rollenlernen, über die Entstehung des Selbst, über die Motive normenentsprechenden Verhaltens oder über die Entstehung des Überich haben sehr spekulativen und perspektivischen Charakter. Die wissenschaftlichen Aussagen über "Lernprinzipien" bezeichnen meist nur funktionale Beziehungen zwischen bestimmten Reizsituationen und Reaktionsmustern.¹⁾ Sie geben keine Antwort auf das "Warum" der Persönlichkeitsentwicklung und die letztlich aus der Mitte der werdenden Person heraus sich vollziehende erziehlische Entwicklung verantwortlicher wirtschaftspersonaler Handlungsweisen.

In dieser Schwierigkeit steht der folgende Versuch der Umschreibung von Lernelementen des wirtschaftspersonalen Handelns unter dem Einfluß wirtschaftserziehlich relevanter Normen. Wenn wir hierbei als Lernelemente das Verstehen und Befolgen von Normen ausdifferenzieren, dann jeweils eingedenk der Tatsache, daß sie immer zusammengehörige Bestandteile eines komplexen zusammengehörigen Vorgangs des Lernens wirtschaftspersonaler Handlungsdispositionen sind. Das Auseinanderziehen dient lediglich der besseren und systematischen Betrachtung zueinandergehörender Aspekte. Wir wissen, daß erst das Verstehen von Normen zum verantwortlichen wirtschaftspersonalen Handeln führt, umgekehrt erschließt sich erst im Vollzug des Handelns selbst der ganze normative Verstehenshorizont einer Norm. Im Erfahrungslernen schließlich erwachsen das Verstehen von Normen und die Bereitschaft zum Handeln in einem ganzheitlichen, der Personwürde des werdenden Menschen entsprechenden Lernprozeß.

1) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 191

a) Das Verstehen von Handlungsnormen

Denkt man darüber nach, unter welchen lernmäßigen Bedingungen Normen im werdenden Menschen Verbindlichkeit erlangen, so ist erstens hervorzuheben: das Lernen von Handlungsnormen ist an das Verstehen des jeweiligen Norminhalts gebunden. Verstehen ist nur möglich, wenn einsichtig gemacht wird. Dazu gehört, daß nicht nur Wissen und Kenntnisse vermittelt werden, sondern daß Verständnis dafür wachgerufen wird, "warum" etwas zu tun notwendig erscheint. Es geht darum, daß der werthafte Inhalt von Handlungsnormen für den Lernenden nicht nur wissensgemäß als solcher erkennbar wird, sondern auch in seinem "objektiven" Verbindlichkeitsanspruch bewußt wird. Das Verstehen einer Handlungsnorm setzt so ein Abwägen von Gründen und Gegengründen voraus.¹⁾ Dabei muß vernunftsgemäß klar werden, warum die mit einer Norm verbundene Verpflichtung "sinnvoll" ist. Das Verstehen zielt insofern primär auf das Aufsuchen des der Norm zugehörenden Werts, der dieser die Sinnhaftigkeit und "pädagogische Autorität" verleiht. Ob eine Handlungsnorm und die mit ihr korrespondierende Handlungsweise richtig oder falsch, gut oder böse ist, ermißt sich also auf Grund ihrer "objektiven" Vernünftigkeit. Die "objektive" Vernünftigkeit einer Norm ist insofern Voraussetzung für den Grad ihrer Verbindlichkeit im lernenden Subjekt.

Wenn im Zusammenhang mit dem Verstehen von Handlungsnormen zur Orientierung wirtschaftspersonalen Handelns von Vernünftigkeit gesprochen wird, dann ist zunächst jener Teil der menschlichen Vernunft angesprochen, den man den schlußfolgernden Verstand (ratio ratiocinans) nennt, der

1) Vgl. Hamann, Bruno: a.a.O., S. 22

aus vorgegebenen Prämissen richtige Schlußfolgerungen ziehen kann. Der schlußfolgernde Verstand wird in ökonomischen Zweck-Mittel-Relationen auf das zweckrationale Wirtschaftshandeln hinweisen. Menschliche Vernunft umfaßt jedoch mehr als nur das schlußfolgernde Vermögen in einer bestimmten Situation unter vorgegebenen Bedingungen zweckrational handeln zu können. Gemeint ist hier jene Vernunft, die als tätiger Verstand (intellectus agens) den Dingen auf den Grund zu gehen vermag und welche dadurch, weil Richtiges und Gutes, Sachliches und Sittliches in der Wirklichkeit des Lebens verschränkt sind, im Erkennen der "Wahrheit" sowohl das richtige als auch das sittliche Wirtschaftshandeln zu initiieren vermag.¹⁾ Dabei soll dieses wirtschaftspersonale Handeln ja nichts anderes sein, als ein wirklichkeitsbejahendes und wirklichkeitsentsprechendes Wirken des einzelnen Menschen.

Zwischen der "objektiven" Vernünftigkeit von Handlungsnormen, in der sie ihre Sinnhaftigkeit und pädagogische Relevanz erlangen, und dem vernunftsgemäßigen Verstehen von Handlungsnormen im lernenden Menschen, welches subjektivierte Verbindlichkeit anregt, jedoch noch nicht im Sinne eines tatsächlichen Handelns sicherstellt, besteht ein unauflöslicher Zusammenhang, welcher durch die konkrete Ratio des Lernenden hergestellt und vermittelt wird. Für den werdenden Menschen werden normative Handlungsaufforderungen und Handlungsvoraussetzungen, welche auf ihn im Erziehungs-geschehen zukommen, nur verbindlich, wenn er ihren Inhalt erkennt und ihre Sinnhaftigkeit einsieht und versteht, wenn er gleichsam ihre "objektive" Vernünftigkeit im eigenen Verstehenshorizont persönlich ratifiziert. Dabei gibt

1) Vgl. Ruf, Ambrosius Karl: Konfliktfeld Autorität. Zur Ethik eines dialogischen Gehorsams, München 1974, S. 85f.

es folgende Beziehung zwischen dem subjektiven Verstehen einer Handlungsnorm und dem "objektiven" Status der Vernünftigkeit einer Handlungsnorm:

Das subjektive Verstehen setzt die "objektive" Vernünftigkeit, in welcher die pädagogische Anspruchsautorität der Norm liegt, voraus; unvernünftige und ungerechtfertigte und unsinnige Normen können in einem letzten Sinne nicht verstanden werden. Umgekehrt bewirkt die "objektive" Vernünftigkeit einer Handlungsnorm jedoch noch nicht automatisch das Verstehen durch den lernenden Menschen. Denn Sollen impliziert Können. Die persönliche Verstehensmöglichkeit der in wirtschaftserzieherisch relevanten Normen enthaltenen Sinnbedeutungen ist gegeben, aber damit auch begrenzt in der kognitiven Verstehensstruktur des einzelnen Lernenden. Die kognitive Struktur des Menschen umfaßt das Denken, Wissen, Problemlösen, sie bezieht sich auf Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten.¹⁾ Sie unterliegt - wie fast alles im Menschen - der lernmäßigen Entwicklung und weist insofern qualitative Unterschiede auf. Kognitive Verstehensstrukturen bilden eine "kognitive Karte"²⁾ im lernenden Menschen, durch welche dieser sich in einem bestimmten Handlungsraum (Wirtschaft und Beruf) rational orientieren kann. Allgemeinen Strebungen werden durch kognitive Abläufe eine wissens- und kenntnisbezogene Ausrichtung verliehen, sie werden zu konkreten Handlungszielen und -zwecken differenziert.

Kognitive Verstehenselemente des Lernens sind in der Regel bevorzugtes Forschungsobjekt von Lerntheoretikern. Ver-

1) Vgl. Meyer, Hilbert L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt (Main) 1976, S. 84

2) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 232

einzelnt finden sich aber auch bei Sozialwissenschaftlern sehr allgemeine Hinweise auf die kognitive Regulierung des Handelns durch das Wissen und Bedenken der Normen und Regeln, welche in einem bestimmten Handlungsraum gelten. FEND weist darauf hin, daß sich die kognitive Regulierung des Handelns auf Verallgemeinerungen, Unterscheidungen, Schlußfolgerungen und Abstraktionen bezieht, welche nur im Zusammenhang mit der Sprache gelernt werden können.¹⁾ Bei BERNSTEIN ist, wie wir wissen, die Sprache das Zentrum seiner Untersuchungen über Sozialisierungsprozesse, welche wir auch als Prozesse des Lernens von Normen erkannt haben.²⁾ Die Bedeutung der Sprache könnte innerhalb der Wirtschaftserziehung ein besonderes Gewicht erhalten, als im Bereich des Lernens wirtschaftserziehlich relevanter Normen das spezifische Problem der Berufs- und Fachsprache als kognitives Verstehenselement im Mittelpunkt steht.

In lerntheoretischen Abhandlungen wird dem Begriffslernen, dem Regellernen und dem Problemlösen eine besondere Rolle beim Aufbau kognitiver Vernunft im Heranwachsenden eingeräumt. Es würde den Rahmen sprengen, alle Arten kognitiven Lernens und Denkens in ihrer Bedeutung für das Verstehen von Handlungsnormen in ihren Einzelheiten zu untersuchen. Doch einige Hinweise können und müssen gegeben werden.

Über das Begriffslernen³⁾ soll vor den anderen kognitiven

1) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 233

2) Vgl. Graumann, Carl Friedrich: Sprache im sozialen Kontext, in: Pädagogische Psychologie Band I, (Funkkolleg), hrsg. von Franz Weinert et al., Frankfurt (Main) 1974, S. 313-322, hier insbesondere: S. 324ff.

3) Vgl. hierzu insbesondere: Weinert, Franz: Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen, in: Pädagogische Psychologie Band II, (Funkkolleg), hrsg. von

Lernprinzipien etwas ausführlicher referiert werden, weil Fachbegriffe im wirtschaftlichen und wirtschaftsberuflichen Handlungsraum eine wichtige Funktion hinsichtlich der begrifflichen Darstellung und Verarbeitung der Realität einnehmen, wie vorhin kurz angedeutet. Ein Begriff kann - lerntheoretisch besehen - als Ordnungssystem, als ein Kategorienschema bezeichnet werden, durch welches die in der Lernentwicklung aufgenommenen Reize gefiltert, geordnet und bewertet werden, bevor sie eine Reaktion im Handeln auslösen. Selbstverständlich sind wirtschaftliche und wirtschaftsberufliche Begriffe und Fachausdrücke nicht fest und starr, sondern sie verändern sich und nehmen im Handlungsraum des Wirtschaftlichen und Wirtschaftsberuflichen im Zeitablauf einen möglicherweise sich wandelnden Bedeutungsgehalt ein. Dennoch erfüllen Begriffe für das Verstehen von Handlungsnormen, welche in der Regel verbal auf den lernenden Menschen einströmen, eine wichtige Aufgabe: sie reduzieren die Komplexität der Umwelt, sie erleichtern die Identifikation und Nutzung von Objekten und Gegebenheiten; damit verringern sie die Notwendigkeit permanenter Neuorientierung und ununterbrochenen Neulernens und sie ermöglichen es über die gegebene Information hinauszugehen und Vorhersagen über bestimmte Handlungen, Objekte und Gegebenheiten zumachen. Jeder Mensch entwickelt ein kompliziertes und organisiertes Netzwerk von Begriffen, welches als kognitives Raster infolgedessen die Sichtweise wirtschaftlicher und wirtschaftsberuflicher Handlungen, Objekte und Gegebenheiten mitbestimmt. Dabei gibt es entwicklungsindividuell erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Menschen. Analog wäre für das Regellernen und Problemlösen vorweg festzustellen, daß der einzel-

ne Mensch im Laufe seines kognitiven Wachstums ein je individuelles Muster von Regeln und individuellen Methoden des Problemlösens erfahrungsgemäß ausbildet, welche seine konkreten Verstehens- und Handlungsstrukturen bestimmen.

Nach GAGNÉ sind Regeln Ketten von Begriffen. "Sie stellen die Beziehung zwischen Begriffen in all der Vielfalt dar, die diese Beziehungen annehmen können."¹⁾ Für das Verstehen von Normen wird sonach wichtig, daß der Lernende nicht nur über das Wissen begrifflicher Einzelheiten verfügt, sondern regelhafte Beziehungen und Zusammenhänge kennt, um daraus allgemeingültige Aussagen und Beurteilungsmaßstäbe abzuleiten. Dazu dient das Regellernen. Quasi als wirtschaftspädagogische Meta-Norm für das Lernen wirtschaftlich und wirtschaftsberuflich relevanter Regeln gilt, daß je strukturierter Regeln dargestellt werden, umso höher auch die Behaltensleistung des Lernenden ist.

Die Entwicklung intellektueller Aktivität und kritischer Urteilsfähigkeit ist für den Aufbau kognitiver Verstehensstrukturen des lernenden Menschen wichtiger als rezeptives Einprägen unverbundenen Wissens. Dieser Satz könnte als Prämisse für die kognitive Lernart des Problemlösens gelten. Hierbei wird davon ausgegangen, daß intellektuelle Aktivitäten und kritische Urteilsfähigkeit an der erfahrungsgemäßen Lösung von Problemen wachsen. Neues Wissen und Können kann aus der Einsicht in die Lösung von Problemen hervorgehen, wenn vorhandenes Wissen und Können eingesetzt wird, um ein praktisches und theoretisches Problem zu bewältigen.²⁾ Das auf diese Weise erworbene umfassende

1) Gagné, R.M.: Die Bedingungen menschlichen Lernens, Hannover 1970, S. 117

2) Vgl. ebd., S. 117

kognitive Verstehen normativer Handlungssituationen ist gewöhnlich das Ergebnis erfolgreicher Problemlösung.

Würde man diese - nur in einigen für unsere Überlegungen wesentlichen Ergebnissen und Schlußfolgerungen dargestellten - lerntheoretischen Beobachtungen mit entwicklungspsychologischen, persönlichkeitspsychologischen und kulturvergleichenden Studien ergänzen, so erhielte man ein anschauliches Bild über die großen, für das wirtschaftspersonale Handeln des Menschen bedeutungsvollen intra- und interindividuellen Unterschiede in der Verfügbarkeit und bei der Verwendbarkeit kognitiver Strukturen, welche für das Verstehen und Lernen von im Geschehen von Wirtschaftserziehung auftretenden Normen mehr oder weniger, je nach dem "Lernniveau" des Norminhalts, mitbedeutsam sind.

Vor diesem Hintergrund ist es angezeigt, auf einzelne kognitive Verstehenselemente wirtschaftspersonalen Handelns einzugehen. In diesem Zusammenhang kann auf SCHMIEL zurückgegriffen werden, der das sachlich richtige und sittliche gute Handeln als Zielpunkt von Wirtschaftserziehung postuliert. SCHMIEL nennt eine ganze Reihe von Voraussetzungen, welche für das wirtschaftlich und wirtschaftsberuflich qualifizierte Handeln seines Erachtens notwendig sind. Von den sieben aufgeführten Voraussetzungen beschreiben die meisten kognitive Faktoren des qualifizierten Handelns. Sie sollen hier herausgestellt werden. Zunächst verweist SCHMIEL - gewissermaßen als Grundlage des qualifizierten Wirtschaftshandelns - auf die "geistige Verfassung" des Handelnden, welche untrennbar mit der körperlichen und seelischen Verfassung verbunden ist, ohne näher auszuführen, was unter geistiger Verfassung im einzelnen

zu verstehen ist.¹⁾ Sodann hält SCHMIEL das Beherrschen bestimmter Fertigkeiten für notwendig, um eine richtige Handlungsentscheidung treffen zu können. "Nicht selten ist das Beherrschen der richtigen Ausführung auch zum Treffen der richtigen Entscheidung unentbehrlich."²⁾ Einen weiteren kognitiven Faktor als Vorbedingung für das rechte Verstehen und Ausführen einer Handlungsnorm sieht SCHMIEL im Vorhandensein der dafür erforderlichen Kenntnisse. "Sie müssen verarbeitet aufgenommen sein, wenn sie ihre volle Kraft für die Bewältigung der Anforderungen entfalten sollen."³⁾ SCHMIEL verweist in diesem Kontext vor allem darauf, daß in einer sich rasch wandelnden und zunehmend automatisierten Wirtschaftswelt das Wissen, und hier vor allem das in zahlreichen wirtschaftsberuflichen Handlungsvollzügen intellektualisierte Wissen, eine im Umfang laufend größer werdende Bedeutung als kognitive Determinante des Handelns einnimmt.⁴⁾ "Unentbehrlich sind weiterhin geistige Fähigkeiten. Das benötigte Ausmaß und die Art ihrer Ausformung hängen stark von dem jeweiligen oder angestrebten Wirkungsraum ab. Bei vielen Handlungen und Entscheidungen muß nachgedacht, geplant und kombiniert, Ursache und Wirkung richtig abgeschätzt, Zweck und Mittel in ein geeignetes Verhältnis gebracht und Erfahrungen verwertet werden. Geistiges Arbeiten ist außerdem an die Beherrschung bestimmter geistiger Techniken gebunden. Dazu gehören z.B. richtiges Ordnen, zweckmäßiges Ablegen, Anfertigen von Übersichten und Tabellen, das Lesen-Können von graphischen Darstellungen, auch das rechte

1) Vgl. Schmiel, Martin: a.a.O., S. 188

2) Ebd., S. 188

3) Ebd., S. 188

4) Vgl. ebd., S. 189f.

Weiterlernen-Können."1)

Zusammenfassung: Das Verstehen des sachlichen und sittlichen Sinngehalts von Handlungsnormen ist ermöglicht und bedingt in der Vernunft des werdenden Menschen. Die menschliche Vernunft umfaßt intellektuelle Fähigkeiten und praktische Fertigkeiten, aber auch Wissens- und Kenntniselemente sowie Methoden des Problemlösens. Die in der kognitiven Struktur des einzelnen aufscheinende "persönliche Vernunft" ist einerseits allgemein-menschliche Anlage, andererseits Resultat von Erziehung.

Als allgemein-menschliche Anlage ist sie in zweifacher Ausprägung im Menschen vorhanden: als ratio ratiocinans und als intellectus agens. Als Resultat von Erziehung ist die kognitive Vernunft des einzelnen im Prozeß des Lernens selbst beeinflussbar, entwickelbar und entfaltbar.

Die rationale Substanz des lernenden Menschen eröffnet und begrenzt somit die Chance verantwortlichen wirtschaftspersonalen Handelns. Die Ausbildung von persönlicher Vernunft als tragendem Faktor normenorientierten wirtschaftspersonalen Handelns ist so untrennbar einverwoben in das Geschehen von Wirtschaftserziehung und insofern in den Prozeß des Lernens von Normen. Deshalb ist die sich ausbildende kognitive Vernunft des lernenden Menschen für das Lernen von Handlungsnormen wirtschaftspädagogische Lernbedingung und wirtschaftspädagogisches Lernziel zugleich.

Der subjektive Verstehensakt konstituiert sich schließlich in der rationalen Anerkennung einer durch "objektiven" Status autorisierten wirtschaftserzieherlich relevanten

1) Schmiel, Martin: a.a.O., S. 188

Handlungsnorm. Die Anerkennung oder Zustimmung zu wirtschaftserziehlich relevanten Normen ist aber letztendlich weder durch bloße Belehrung und Information zu vermitteln noch mit Macht zu erzwingen, sie ist Sache der persönlichen Entscheidung für ein bestimmtes Handeln. Diese darf auf Grund kognitiver Abläufe erwartet werden, weil durch die vernunftsgemäße Auseinandersetzung um die Sinn- und Werthaftigkeit von Normen auch Beweggründe für ein normgerechtes Handeln gebildet, bewahrt, verstärkt und verändert werden. Über die Verstehens Elemente im Handeln sind immer auch Wollenselemente im Handeln angezielt, jedoch nicht ausschließlich disponierbar. Das Verstehen einer Handlungsnorm ist insofern eine notwendige, allerdings nicht hinreichende Bedingung für Normenverbindlichkeit.

b) Das Befolgen von Handlungsnormen

In praktischen Situationen erfährt man immer wieder, daß die Anerkennung von Handlungsnormen noch keine Gewähr für den handelnden Gehorsam gegenüber Handlungsnormen bietet. Verstehen impliziert nicht notwendigerweise Befolgen. Der hier angesprochene Hiatus zwischen Sollen und Wollen, Verstehen und Befolgen, Erkennen und Handeln wird im lernenden Menschen deutlich, wenn er verstehensgemäß zugesteht und für sich persönlich rational festlegt, es sollte eine bestimmte Handlung ausgeführt oder unterlassen werden - es dann aber doch nicht tut. In der Problematik des Transfers liegt das Kernproblem des Lernens und der Verbindlichkeit von Normen. Angesichts dieser Tatsache wäre es unzureichend, wenn eine wissenschaftliche Betrachtung lediglich rationale Elemente und Voraussetzungen des Lernens und der Verbindlichkeit von Handlungsnormen behandelte und die Probleme des Befolgens von Handlungsnormen außer acht

ließe, wenngleich im Verstehen einer Norm schon ein wesentlicher Stimulus für das Befolgen einer Norm erkannt wurde. Eine Norm ist aber erst dann ganz gelernt und im werdenden Menschen verbindlich, wenn sie inhaltlich nicht nur verstanden, sondern in entsprechenden Situationen auch befolgt wird. Die für das Gelingen von Wirtschafts-erziehung ausschlaggebende Verbindlichkeit pädagogisch autorisierter Normen konstituiert sich letztlich nicht im Verstehen, Wissen und Können, sondern im normengerechten wirtschaftspersonalen Tun.

SCHMIEL macht aus einem ganzheitlich-anthropologischen Ansatz heraus die Bereitschaft zum Tun in erster Linie von menschlichen Charaktereigenschaften und vom transzendentalen Verwurzelte sein des Menschen abhängig: "Besonders wichtig sind die Bereiche der Triebfedern, des Fühlens, der Wertordnung und des Wollens. So ist das rechte Entscheiden und das gute Ausführen an die Wertordnung des einzelnen gebunden. Sie verleiht inneren Halt. Es ist eine erwiesene und leicht zu bestätigende Erkenntnis, daß in allen Handlungen des Menschen, seien sie noch so kleinen Ausmaßes, die gesamt menschliche Haltung hineinwirkt. Sie zeigt sich in der Arbeitsqualität, sie äußert sich in dem Zeitpunkt, wann das als richtig Erkannte ausgeführt wird; ob es beispielsweise im rechten Zeitpunkt geschieht, und in vielen Fällen ist der richtige Termin von ausschlaggebender Bedeutung. Sie bekundet sich darin, ob das, was als notwendig und richtig eingesehen wurde, überhaupt getan wird. Zwei Faktoren im Bereich des Charakters seien noch hervorgehoben: die Aufgeschlossenheit und das Wollen. Aufgeschlossenheit ist eine für das Mitgehen mit der Entwicklung unumgängliche Eigenschaft. Der Wille ist erforderlich um tatsächlich weiterzulernen und um das als notwendig

Erkannte auch zu realisieren. Ist er stark genug, dann verhilft er dazu, gewisse Schwächen in anderen Handlungsvoraussetzungen, z.B. im Bereich der manuellen Fertigkeiten, durch Einsatz anderer Kräfte, z.B. durch eine besondere Sorgfalt, zu kompensieren. Er befähigt außerdem dazu, Widerstände zu überwinden, die dem Handeln entgegenstehen."¹⁾ Das transzendente Verwurzelte ist insofern für die Tat des Menschen bestimmend, als der Glaube eines Menschen entscheidend zu einem Wirken beiträgt, "das auch bei sich ständig ändernden äußeren Verhältnissen von innerer Sicherheit getragen wird".²⁾

Charakter und Glaube sind ganzheitliche innere Grundhaltungen des Menschen. Sie erwachsen - allerdings wiederum normenorientiert - aus dem tiefsten und innersten Wesensgrund der menschlichen Person und bestimmen von daher das Handeln. Diese Perspektive ist deshalb von grundlegender Bedeutung.

Meist wird jedoch in sozialpsychologischer und normentheoretischer Perspektive das Problem der Bereitschaft zum Handeln in einem äußerlichen, technischen Sinne ausgelegt. FEND stellt die Ansichten vieler Sozialpsychologen und Normentheoretiker allgemein zusammen, wenn er zwei Arten von Motivationen anführt, welche das Befolgen von Handlungsnormen und damit die Tat bewirken:³⁾

- Menschen befolgen deshalb eine Norm, weil sie Belohnungen erwarten oder Strafe befürchten. Sie antizipieren die mit Normen verbundenen Erwartungen und Sanktionen,

1) Schmiel, Martin: a.a.O., S. 188f.

2) Ebd., S. 189

3) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 154; FEND verweist an dieser Stelle auf Theodore M. Newcomb, Ralph H. Turner und Philip E. Converse: Social Psychology. The Study of Human Interaction, New York 1965, S. 241f.

was sie zu normentsprechendem Handeln motivieren kann. Im Englischen wird diese Art von normentsprechendem Handeln auf Grund äußerer Anreize "compliance" genannt. Normentsprechendes Handeln auf Grund äußerer Anreize insofern, als ein angenommenes oder wirkliches "Publikum" notwendig ist, damit es zu dieser Handlungsmotivation kommen kann.

- Menschen lernen jedoch auch ohne äußere Anreize Normen zu befolgen. Bestimmte Normen im persönlichen Bereich werden selbst dann berücksichtigt, wenn keine Möglichkeit besteht, daß man durch andere Personen (Eltern, Vorgesetzte, sonstige erziehliche Bezugspersonen) beobachtet, belohnt und bestraft wird. Solche Normen sind verinnerlicht. Ein Abweichen ruft nicht äußere Sanktionen hervor, sondern innere, insbesondere Schuldgefühle. Internalisierte Normen werden auf Grund innerer Sanktionen ausgeführt.

Diese zunächst ausreichend erscheinende Unterscheidung ist noch zu allgemein, um die Komplexität und Besonderheit der Motive zu erfassen, welche normentsprechendem Handeln in Wirtschaft und Beruf zugrundeliegen können. Eine erste weiterführende Präzisierung liefert SPIRO, welcher die normative Handlungsordnung eines sozialen Systems in Rollenerwartungen gliedert und das Lernen von Normen als das Lernen von Rollen interpretiert.¹⁾ SPIRO, der von der Frage ausgeht, was den Menschen motiviert Rollen zu lernen und gewissen Rollenerwartungen zu entsprechen ist für unsere Überlegung deshalb interessant, weil das rollentheore-

1) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 155; die Aussagen und Gedanken des englisch schreibenden SPIRO werden nach einer Auswahl und Auslegung FENDS hier eingeführt, der sich in seinen Studien ausführlich mit SPIRO befaßt hat.

tisch fundierte Strukturmoment als ein - auch institutionell bedeutsames - Strukturmoment wirtschaftserziehlich relevanter Normativität anzusehen ist. Zudem erweitert SPIRO die bisher genannten Motivationsarten um einen Aspekt, welcher auch für das Befolgen wirtschaftserziehlich relevanter Normen bedeutsam sein kann. SPIRO verweist auf drei Motivationen, die äußerliche kulturelle Motivation, die innerliche kulturelle Motivation und die internalisierte kulturelle Motivation, wobei die äußerliche kulturelle Motivation als "compliance" und die internalisierte kulturelle Motivation als Internalisierung bereits bekannt sind.¹⁾ Neu ist die innerliche kulturelle Motivation, welche FEND so erklärt:

"Wenn sie vorliegt, werden Rollenerwartungen nicht deshalb erfüllt, weil eine damit verbundene Sanktion gewünscht oder vermieden werden soll, sondern weil die Rolle persönliche Wünsche und Motive befriedigt. Wie ist es möglich, daß vorgeschriebene Rollen persönliche Wünsche erfüllen können, daß jemand tun will, was er tun muß? SPIRO erklärt dies in Anlehnung an MURPHY durch den Prozeß der Trieb-Ziel-Verbindung oder der Kanalisation (beide Begriffe im Orig. kursiv gesetzt, Anm. d. Verf.). Es wird behauptet, der Mensch habe bei seiner Geburt und auch später zuerst immer eine Reihe allgemeiner Triebe und Bedürfnisse. Diese Triebe sind 'von Natur aus' nicht auf konkrete Objekte, Situationen und Ziele ausgerichtet. Eine große Vielfalt von Zielen und Objekten kann daher denselben Trieb befriedigen. Diese unspezialisierten Triebe treffen auf kulturell vorgeschriebene Ziele, die in Rollenerwartungen organisiert sind. Damit jemand seine Bedürfnisse und Wünsche befriedigen kann, muß er die vorgeschriebe-

1) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 155

nen Ziele wählen und diese auf vorgeschriebene Weise anstreben. Die Tatsache, daß Rollen und Ziele vorgeschrieben sind, verhindert nicht, daß sie Bedürfnisse befriedigen können. Dadurch, daß Ziele sozial und kulturell vorgegeben (Orig. kursiv, Anm. d. Verf.) sind, werden Triebe und Bedürfnisse nicht frustriert, sondern um die 'Wege' beschränkt, durch die sie befriedigt werden können. Es findet also im Individuum ein Prozeß statt, durch den allgemeine Triebe und Bedürfnisse mit sozial und kulturell vorgegebenen Zielen verbunden werden. Besonders durch die Techniken der Kindererziehung werden nach SPIRO kulturell geforderte Ziele in persönlich motivierte umgewandelt, so daß kulturelle Imperative zu persönlichen Wünschen werden. Diese persönlichen Wünsche werden befriedigt, indem die vorgeschriebenen Rollen (Orig. kursiv, Anm. d. Verf.) ausgeführt werden."¹⁾

So strebt z.B. jemand bestimmte wirtschaftliche und/oder wirtschaftsberufliche Positionen an, um - sagen wir - vitale Lebensbedürfnisse zu sichern oder damit den Wunsch nach Reichtum, Einfluß, Macht, Freiheit, Prestige, Solidarität, Hilfeleistung, Unabhängigkeit u.ä.m. zu befriedigen. In dem Zweig der Motivationspsychologie, der sich mit der beruflichen Arbeit beschäftigt, erfahren wir näheres über die Beweggründe beruflichen Handelns. Hier unterscheidet man zwei große Gruppen von Bedürfnissen: Einmal die extrinsischen Arbeitsbedürfnisse, welche nicht durch das Tätigsein selbst, sondern durch die Folgen einer Tätigkeit oder durch deren Begleitumstände befriedigt werden, und zum anderen die intrinsischen Arbeitsbedürfnisse, welche durch die Tätigkeit selbst befriedigt werden.²⁾

1) Fend, Helmut: a.a.O., S. 156

2) Vgl. von Rosenstiel, Lutz: Motivation im Betrieb, München 1972, S. 46

Zu den extrinsischen Arbeitsbedürfnissen gehört in erster Linie der Wunsch nach Geld und, in einer in manchen Grundlagen sich relativierenden Wohlstandsgesellschaft vielleicht noch wichtiger, der Wunsch nach Sicherheit. Das Sicherheitsbedürfnis kann als Geldmotiv auf ein gutes Einkommen in der Zukunft gerichtet sein oder nichtfinanziell darauf, auch in der Zukunft Einfluß, Anerkennung, Arbeitsbedingungen etc., all das was man sich erworben hat, gesichert zu sehen. Wichtig ist auch das menschliche Geltungsbedürfnis. Es darf nicht übersehen werden, daß die berufliche Stellung weitgehend über das persönliche Ansehen und Prestige innerhalb und außerhalb des Betriebes entscheidet.¹⁾

Zu den intrinsischen Arbeitsbedürfnissen zählt ROSENSTIEL: erstens den Wunsch nach Energieabfuhr, insofern Arbeit das Bedürfnis nach einem mittleren Grad an Aktivität und Tätigkeit befriedigen kann; zweitens das Kontaktbedürfnis, insofern die moderne Arbeit in Wirtschaftsorganisationen, welche heute in vielen Fällen zur Teamarbeit geworden ist, Kontaktmöglichkeiten erschließt, die über den Kreis der Familie hinausgehen; drittens der Wunsch Leistung zu erbringen, insofern es zufriedenstellt ein gesetztes Ziel auch tatsächlich zu erreichen; viertens das Machtstreben, insofern es zu den Aufgaben innerhalb wirtschaftlicher Organisationen gehört entsprechend dem Rang Einfluß auf Personen und Sachzusammenhänge zu nehmen; und fünftens der Wunsch nach Sinngebung und Selbstverwirklichung, welcher durch berufliches Handeln und Aktivsein befriedigt werden kann, insofern das Gewicht der Arbeit in einem größeren Zusammenhang der Tätigkeit für die Person oder Umwelt ein-sichtig wird.²⁾

1) Vgl. von Rosenstiel, Lutz: a.a.O., S. 46

2) Vgl. ebd., S. 47f.

Dem Amerikaner MASLOW, welcher sich um eine Rangfolge möglicher beruflicher Motive bemüht hat, verdanken wir eine sehr bekannte Hierarchie von Arbeitsbedürfnissen, welche je nach Situation, Handlungsaufgabe und Persönlichkeitsstruktur im Menschen unterschiedlich hervortreten können. Es sind dies:

1. menschliche Grundbedürfnisse
2. Sicherheitsbedürfnisse
3. Bedürfnis nach mitmenschlicher
Zuwendung
4. Bedürfnis nach Anerkennung
5. Bedürfnis nach Selbstverwirklichung

Nach MASLOWS Auffassung ist das jeweils niedrigste Bedürfnis (Rangfolge verläuft aufsteigend von 1-5) das wichtigste, solange es nicht befriedigt ist. Ist es befriedigt, so wird das nachstehende Bedürfnis zum wichtigsten.¹⁾

Will ein Mensch beispielsweise diese vorhandenen oder erlernten Arbeitsbedürfnisse befriedigen, so muß eine Verbindung mit kulturell und sozial vorgegebenen Zielen erfolgen. Solchermaßen persönlich motivierte Ziele kann ein Mensch nur erreichen, wenn er die in beruflichen Positionen vorgeschriebenen Handlungsaufgaben erwartungsgemäß ausführt. Wesentlich ist - um auf SPIRO zurückzukommen - daß das Befolgen von mit Rollen verbundenen Handlungsnormen, weder durch äußeren Zwang noch durch verinnerlichte Normen motiviert ist, sondern durch innerliche kulturelle Motivation. Innerliche kulturelle Motivation schließt dabei, ebenso wie die anderen genannten Arten von Motivationen nicht automatisch ein - auf diese Problematik muß hingewiesen werden -, daß der vorherrschende Drang persönlich begründete Bedürfnisse

1) Vgl. Maslow, A.H.: Motivation and personality, New York 1954

befriedigen zu wollen, immer zum vernünftigen Handeln führt. In dieser Hinsicht bezeichnet der Hiatus von Sollen und Wollen auch den Hiatus von Verstand und Bedürfnis und die Möglichkeit, daß der Mensch nicht vernünftig, sondern aus persönlichen Bedürfnissen heraus falsch handelt. Auf SPIRO wurde jedoch deshalb Bezug genommen, weil er auf die innerliche kulturelle Motivation, eine für das wirtschaftsberufliche Handeln nicht unbedeutende Art der Motivation des Handelns hingewiesen hat. Nach SPIRO sind es also - das soll noch einmal herausgestellt werden - drei Gründe, welche einen Menschen veranlassen, normative Anforderungen zu erfüllen: "Erstens, weil die negativen Konsequenzen von Handlungen vermieden werden sollen und positive Konsequenzen (Sanktionen) angestrebt werden; zweitens, weil die erfordernten Aufgaben und Verhaltensweisen zu persönlichen Bedürfnissen geworden sind, indem sie bewußt oder unbewußt persönliche Wünsche befriedigen; drittens, weil die Normen internalisiert wurden, so daß ein Abweichen unangenehme psychische Zustände - Schuldgefühle oder Scham - verursachen würde."¹⁾ Mit dieser Aufzählung von Gründen, welche zu Gehorsam gegenüber Normen führen können, ist ohne pädagogische Wertung ein wesentlicher Teil, aber sicherlich nicht das ganze Spektrum möglicher Motive genannt, welche das Befolgen von Handlungsnormen im Prozeß von Wirtschaftserziehung zur Folge haben können. Auf einen m.E. erwähnenswerten Ansatz zur Erhellung der Problematik der Befolgung von Handlungsnormen im wirtschaftlichen Kontext macht FEND aufmerksam. Er weist darauf hin, daß das Befolgen von Handlungsnormen auch als "Transaktionsprozeß" verstanden werden kann, in dem gegenseitig Güter und Dienste ausgetauscht

1) Fend, Helmut: a.a.O., S. 157

werden.¹⁾ "Diese Auffassung ist sehr weit, da sie die gesamte Breite menschlicher Motive, Wünsche, Interessen berücksichtigt und zunächst untersucht, in welchem Ausmaß die Befriedigung dieser Wünsche und das Erreichen bestimmter Ziele vom Zusammenleben und vom Zusammenarbeiten mit anderen Menschen abhängt. Beziehungen zu anderen Menschen werden in dieser Sicht in erster Linie dann aufgenommen, wenn sie einen Beitrag zur Erfüllung persönlicher Wünsche und Interessen versprechen. Sind die Beziehungen einmal aufgenommen und sind sie für alle Partner befriedigend, dann müssen bestimmte Regeln befolgt werden. Angenommen ein Arbeiter tritt mit einem Unternehmer in Kontakt und läßt sich anstellen. Der Arbeiter erhofft sich Geld zur Sicherung seiner Existenz, der Unternehmer wünscht Leistung zur Erweiterung seines Betriebes. Auf Grund dieser Interessenverschränkung (Orig. kursiv, Anm.d. Verf.) wird die Beziehung aufrecht erhalten und die damit verbundenen Verhaltensregeln (z.B. pünktliches Erscheinen am Arbeitsplatz, rechtzeitiges Aushändigen des Lohnes) werden befolgt."²⁾ Es hat den Anschein, als ob die Interessenverschränkung in Transaktionsprozessen besonders dort als Handlungsmotiv wirksam ist, wo vertragliche Beziehungen und Vereinbarungen als normativer Inhalt des Handelns zugrundeliegen. Dies ist in vielen wirtschaftlich bedingten Handlungsvollzügen der Fall. Als Berufstätiger, Einkommensbezieher, Produzent, Konsument, Sparer, Unternehmer, Versorger eines Haushalts und in vielen wirtschaftlichen und wirtschaftsberuflichen Handlungssituationen mehr, befindet sich der handelnde Mensch in vielfältigen interessenverschränkten, Rechte und Pflichten umfassenden Ver-

1) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 158

2) Ebd., S. 158

tragsverhältnissen. Der Ausbau dieser Perspektive könnte insofern in besonderer Weise zum Verständnis der Motivstruktur von Handlungsweisen in einer differenzierten Wirtschaftskultur beitragen. Dies ist deshalb wahrscheinlich, "weil die Interessenverschränkung und die rational kalkulierende Vorwegnahme von möglichen Vorteilen und Nachteilen" vornehmlich aus Lernprozessen, welche sich in sekundären Beziehungen (z.B. Individuum - Wirtschaftsorganisation, Individuum - Bildungssystem) zutragen, hervorgehen.¹⁾

Zusammenfassung: Das Lernen und die Verbindlichkeit von wirtschaftserziehlich relevanten Normen im werdenden Menschen hängt zu einem wesentlichen Teil von persönlichen Motiven, Wünschen und Interessen ab. Die Entstehung und Entwicklung persönlicher Motive, Wünsche und Interessen vollzieht sich ebenso wie die Entstehung und Entwicklung kognitiver Vernunft im lernenden Menschen in einem allgemeinen Prozeß, welcher in das Gesamtgeschehen von Erziehung und Wirtschaftserziehung eingebettet ist.

Kognitive und motivationale Strukturen können dabei im werdenden Menschen auf zweifache Weise zueinander in Beziehung treten.

Zunächst ist auf die erziehlich erstrebenswerte Möglichkeit hinzuweisen, daß kognitive und motivationale Strukturen eine Einheit bilden. Dies ist dann der Fall, wenn das als richtig und gut Erkannte persönlich auch gewollt wird und umgekehrt, wenn das den Wünschen und Interessen Entsprechende auch das rational Vernünftige ist.

Kognitive und motivationale Strukturen können sich aber

1) Vgl. Fend, Helmut: a.a.O., S. 159

auch widersprechen, so daß im einzelnen Menschen ein Konflikt zwischen Verstandes- und Bedürfnishaltung gegeben ist. Zwischen Erkennen und Handeln besteht ein Widerspruch. Die persönlichen Motive, Wünsche und Interessen, welche im Menschen durchaus auch im Sinne äußerlicher kultureller Motivationen wirkmächtig sind, können auf ein unvernünftiges, letztlich der Personwürde des Menschen unzutragliches Handeln drängen. Umgekehrt kann eine falsch vollzogene Einsicht einer zutreffenden motivationalen Bedürfnishaltung gegenüberstehen. Beides hätte die Zerrissenheit von Erkennen und Handeln, Verstehen und Befolgen zur Grundlage, welche auf Sicht in einem dialektischen Prozeß zur Auflösung des Konfliktes tendieren müßte, wollte die werdende Person auf Dauer nicht Schaden nehmen.

Letztlich bedeutet dies, daß das Gelingen von Wirtschaftserziehung als das Lernen von Normen ungewiß wäre, würde es kognitive und motivationale Vorgänge, welche als Lernelemente der normenorientierten Entwicklung wirtschaftspersonalen Handelns zusammengehören, nicht in ihrem Zusammenhang, sondern isoliert voneinander betrachten. Das kognitive und motivationale Wachsen des Menschen steht in einem unauflöslichen Beziehungsverhältnis zueinander. Folglich liegt nur in einem ganzheitlichen Prozeß des einheitlichen Aufbaus und der sinnvollen Ergänzung und gegenseitigen Begrenzung beider Lernelemente wirtschaftspersonalen Handelns der Schlüssel für das Gelingen von Wirtschaftserziehung. Er findet seinen lernadäquaten Ausdruck in der lebenslangen Begebenheit des Erfahrungslernens.

c) Konklusion: Das Erfahrungslernen

Diese Schlußfolgerung geht von der Überlegung aus, daß dem Erfahrungslernen als Integral kognitiver und motivationaler Lernelemente eine grundlegende Bedeutung für das Gelin-

gen von Wirtschaftserziehung (= Lernen von Normen) zukommt. Es wird damit näherhin die Überzeugung ausgesprochen, daß sich das Lernen und die subjektivierte Verbindlichkeit wirtschaftserziehlich relevanter Normen letztlich in Handlungsfreiheit nur auf der Grundlage einer ganzheitlichen normativen Orientierung durch Erfahrungslernen herstellt. Anerkennung, Zustimmung und Gehorsam werden Normen dann finden, wenn sie auf gleichlautende persönliche Erfahrungen im heranwachsenden Menschen treffen.

Diese eindeutige Festlegung soll im folgenden ausführlich erläutert und näher begründet werden. Dies kann geschehen, indem der Begriff des Erfahrungslernens geklärt und Kennzeichen und Voraussetzungen des Erfahrungslernens aufgewiesen werden.

Wenden wir uns zur Begriffsklärung dem die Art des Lernens anzeigenden Stamm des Wortes "Erfahrungslernen" zu. "Erfahrung" ist ein Terminus, der im Volksmund oftmals sehr oberflächlich verwendet wird, hier deshalb Mißverständnissen ausgesetzt sein könnte, gleichwohl eine vielschichtige Wirklichkeit beinhaltet:

- Im Neuen Brockhaus II finden wir Erfahrung umschrieben als "das durch systematische Anschauung, Wahrnehmung erworbene Wissen im Unterschied zu dem durch Denken vermittelten Wissen". Als äußere Erfahrung bezeichnet das Wort "die Wahrnehmung körperlicher Erscheinungen durch die äußeren Sinne, als innere Erfahrung die retrospektive Erfassung von Bewußtseinsinhalten".¹⁾
- In einem anderen Lexikon wird definiert, daß Erfahrung

1) Vgl. Der Neue Brockhaus II, Wiesbaden 1974, S. 82

"die erworbene Fähigkeit sicherer Orientierungen, das Vertrautsein mit bestimmten Handlungs- und Sachzusammenhängen ohne Rückgriff auf ein hiervon unabhängiges Wissen"¹⁾ sei.

- In der Philosophie ARISTOTELES' bedeutet das Wort "empeiria" (= Erfahrung) eine erworbene Fähigkeit des Menschen, die Beherrschung eines Handlungsschemas, eine besonders in konkreten Situationen gewonnene Fallkenntnis.²⁾
- Erkenntnistheoretisch wird Erfahrung als Quelle menschlicher Wirklichkeitserkenntnis aufgefaßt.³⁾ Wenn wir diesbezüglich davon ausgehen, daß die wirtschaftserziehllich relevante Normativität dem lernenden Menschen im Anspruch der Wirklichkeit begegnet und daß damit das Sachliche und Sittliche der Anspruch der Wirklichkeit an die menschliche Person ist, dann bedeutet Erfahrung diesem Anspruch zu begegnen und ihn zu vernehmen.⁴⁾
- In einem etymologischen Sinne meint Erfahrung "etwas erfahr-en, auf Fahrt erkunden; unter Aufwand von Zeit und Mühe wird eine Erkenntnis gewonnen ... Eine so verarbeitete Erfahrung gibt die Möglichkeit der Ein-Sicht und des Verstehens".⁵⁾

1) Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon VIII, 1973, S. 103f.

2) Vgl. Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie II, Stuttgart 1972, S. 609-620

3) Vgl. Gründel, Johannes: Die Erfahrung als konstitutives Element der Begründung sittlicher Normen, in: Normen im Konflikt, hrsg. von Joseph Sauer, Freiburg i.Br. 1977, S. 55-82, hier: S. 59

4) Vgl. Gründel, Johannes: Die Erfahrung, a.a.O., S. 59

5) Egenter, R.: Erfahrung ist Leben, München 1974, S. 20

- "Erfahrungen kannman (schließlich) nach ihrer Dimension unterscheiden als erlebte oder gestaltete und gedeutete Erfahrungen; nach ihrem Modus als spontane oder vermittelte Erfahrungen; nach dem Grad ihrer Totalität als partielle oder komplexe Erfahrungen - schließlich auch nach ihrer sprachlichen und kognitiven Verifizierbarkeit sowie nach dem Grad der Intensität."¹⁾

Wir sehen, daß "Erfahrung" ein äußerst komplexer Begriff ist, der sowohl einen im werdenden Menschen sich vollziehenden Vorgang oder ein Erlebnis oder auch eine Art geistigen Besitz bezeichnet. Grundsätzlich steht Erfahrung - zusammenfassend formuliert - für die vom Menschen im Ablauf des Lebens durch systematische Anschauung und Wahrnehmung erworbene Fähigkeit, sich zu orientieren, bestimmte Handlungs- und Sachzusammenhänge zu erkennen und danach sein eigenes Handeln auszurichten.

Auf der Grundlage dieser allgemeinen definitorischen Erklärungen zeichnen sich nun die Grundlinien wirtschaftserziehlischen Erfahrungslernens ab, welche die einführenden Festlegungen stützen können.

Kennzeichnend für wirtschaftserziehliches Erfahrungslernen ist zunächst das Moment der Unmittelbarkeit. Ohne Vermittlung durch einen anderen, durch eine wirtschaftserziehliche Autorität werden wirtschaftlich und wirtschaftsberuflich bedeutsame Erfahrungen "gemacht". Erfahrungen sind insofern etwas Eigenes, Persönliches. Sie erzeugen im Menschen eine spezifische, unverwechselbare Form der Einsicht und Überzeugung. Dem Handelnden wird - unabhängig

1) Gründel, Johannes: Die Erfahrung, a.a.O., S. 59

davon, ob eine konkrete Normierung vorliegt oder nicht - der kognitive und motivationale Sinngehalt der Erfahrung als Regulativ für sein persönliches Handeln bewußt.¹⁾

In einem weiteren Sinne ist aber auch dort von wirtschaftserziehlichem Erfahrungslernen zu sprechen, wo die persönliche Unmittelbarkeit nicht gegeben ist, sondern Erfahrungen sich niedergeschlagen haben in Traditionen, Denk- und Wissensmodellen, Handlungsregeln, sozio-kulturellen und erziehlichen Normen, und wo schließlich eine so manifestierte Fremderfahrung anderen vermittelt wird.²⁾ Jedes Unterrichtsmodell, jedes Fallbeispiel, jeder Bericht, jeder pädagogische Rat oder jede pädagogische Erzählung, ja überhaupt jede pädagogische Weise der Wissens- und Bedürfnisübermittlung transferiert Fremderfahrungen, will aber beim lernenden Menschen gleichzeitig einen Anstoß zu innerem Mitvollzug und zu einem Nacherleben, damit dann aber auch zu einer persönlichen Erfahrung geben.³⁾

Wirtschaftserziehliches Erfahrungslernen umschließt also in einem engeren Sinne die persönliche unmittelbare Erfahrung, in einem weiteren Sinne die Transferierung mittelbarer Erfahrung in den persönlichen Erfahrungshorizont des werdenden Menschen. In beiden Fällen ist wirtschaftserziehliches Erfahrungslernen das Wechselspiel zwischen einem im lernenden Menschen bereits vorhandenen Wissen und Denken, Fühlen und Handeln und einem neu hinzukommenden erfahrungsmäßigen Erleben. Die Dialektik zwischen alten und neuen Erfahrungen zeigt sich darin, daß die durch

1) Vgl. Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 99

2) Vgl. Gründel, Johannes: Die Erfahrung, a.a.O., S. 61

3) Vgl. ebd., S. 61

Erfahrungslernen im lernenden Menschen erschlossene Sicht der Handlungswirklichkeit den Rahmen bildet, in welchem neue Erfahrungen interpretiert und verarbeitet werden. Ebenso werden durch neue Erfahrungen die bereits vorhandenen und eingeübten Weisen wirtschaftspersonalen Handelns kritisiert, ergänzt oder in Frage gestellt. Insofern wird das faktisch ausgeübte wirtschaftspersonale Handeln durch den permanenten Prozeß des Erfahrungslernens stets weiterentfaltet, korrigiert, verändert oder erneuert. Wirtschaftserziehliches Erfahrungslernen vollzieht sich infolgedessen interdependent in einem wechselseitigen Austausch- und Kritikverhältnis zwischen einem Vorrat an verarbeiteten alten Erfahrungsmomenten und dem Zuwachs neuer Erfahrungsmomente. Dabei muß sich der wirtschaftserziehliche Vorgang des Erfahrungslernens nicht einfach so ereignen, daß neues Erfahrungsmaterial in ein bereits bestehendes Denk-, Motiv- und Handlungsschema harmonisch eingepaßt werden kann, sondern der nie exakt vorhersehbare und vorherbestimmbare Inhalt neuer Erfahrungen kann bisher vorhandene (gegebenenfalls traditionell und normativ verfestigte allgemeine) Erfahrungen grundlegend in Frage stellen. Wer diese prinzipielle Möglichkeit der schlechthin neuen, das in wirtschaftlichen und beruflichen Handlungsstrukturen bisher Gewesene überschreitenden Erfahrung nicht wahrnimmt, bewegt sich in einem ideologisch geschlossenen Systemdenken¹⁾, welches folglich Wirtschaftserziehung als die lernmäßige Einführung der nachwachsenden Generation in eine unveränderliche Denk- und Handlungsordnung erkennt. Vielmehr liegt gerade in dem das Neue institutionell aufweisenden und einschließenden Wesen wirtschaftserziehlichen Erfahrungslernens die

1) Vgl. Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 94f.

Chance und Voraussetzung für die Veränderung und Weiterentwicklung festgefügtter Denk- und Handlungsschemata vom lernenden und handelnden Menschen her.

Die hier möglicherweise aufkommende Skepsis gegenüber der pädagogischen Lernkategorie des Erfahrungslernens hat ihren Grund vermutlich in der subjektivistischen Begrenztheit von Erfahrungen. Erfahrungen sind nur individuell und nie repräsentativ für das Ganze. Diese Tatsache findet ihren plakativen Ausdruck in dem Sprichwort: "Erfahrung ist Maßarbeit - sie paßt nur dem, der sie gemacht hat". Jede unmittelbare persönliche Erfahrung kann von anderen nicht eingeholt und somit auch niemals voll verstanden werden; auch dient die Berufung auf die persönliche Erfahrung nicht selten als Freibrief für willkürliches, unsachgemäßes und unsittliches Handeln.¹⁾ Selbst das was werdende Menschen objektiverweise erfahren ist wiederum abhängig von einem persönlichen Bezugsrahmen, von subjektiven Interessen und Erwartungen. "Erfahrung ist darum ein Ganzes aus Subjektivem und Objektivem, aus Erleben, denkendem Verarbeiten, Interpretieren, ein Zusammen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftserwartungen."²⁾

In den Subjektivismen von Erfahrungslernen und in der menschlichen Erkenntnis, daß die persönliche unmittelbare Erfahrung dem Irrtum und der Täuschung ausgesetzt sein kann, liegt die wirtschaftspädagogische Notwendigkeit begründet, nach einem objektiven Element im wirtschaftserziehlischen Erfahrungslernen Ausschau zu halten. Es wäre zu überlegen, ob eine objektive Instanz auszumachen ist,

1) Vgl. Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 101

2) Vgl. ebd., S. 96

an der subjektive Erfahrung daraufhin überprüft werden kann, ob sie trügerisch ist oder ob und inwieweit sie doch der Handlungswirklichkeit des wirtschaftlichen und beruflichen Lebens entspricht. Eine solche objektive Instanz könnte in den Wirtschaftswissenschaften (BWL, VWL, Arbeitswissenschaften, Begleitwissenschaften etc.) und Humanwissenschaften (Pädagogik, Anthropologie, Philosophie, Psychologie, Theologie etc.) vorhanden sein, insofern Wissenschaft der auf Wahrheitserkenntnis bezogene Versuch der Objektivierung menschlicher Erfahrungen ist. An anderer Stelle wurde gleichwohl deutlich, daß es eine reine Objektivität im wissenschaftlichen Argumentieren bezüglich der normativen Regeln des Handelns nicht gibt. Bemüht man sich aber die Pluralität wissenschaftlicher Disziplinen und Methoden in ihrer Vielschichtigkeit zu interpretieren und zu verknüpfen, so kann dadurch annähernd eine gewisse Objektivität erreicht werden. Wirtschaftserziehliches Erfahrungslernen könnte in solchen Objektivierungen das Gegenüber, das theoretische Modell, das Leitbild, das Feed-back, welches die unmittelbare eigene Erfahrung des Lernenden übersteigt, den lernenden Menschen mit an der Tradition erwachsenen und fortgeschriebenen Modellen der Wirklichkeit konfrontiert und damit die persönliche Erfahrung aus der subjektivistischen Beliebigkeit herausnimmt, finden.

In der Tradition, in der wissenschaftlichen Theorienbildung, aber auch im Prozeß des Entstehens und Geltens sozio-kultureller Orientierungen und des Entwurfs erziehlicher Normen schlägt sich der Versuch nieder, Erfahrungsobjektivationen, welche erfahrungsgemäß für wirtschaftliches Handeln und wirtschaftsberufliches Zusammenarbeiten notwendig erscheinen, für heranwachsende Menschen nutzbar machen.

Die Verbindlichkeit jener "objektivierten" Denk- und Handlungsmuster oder der wirtschaftserziehlich relevanten Normen im lernenden Subjekt wird gleichwohl ohne die vom Lernenden selbst vollzogene eigene Erfahrung im Leben letztendlich nicht hergestellt werden können. Der Erfolg des Lernens wirtschaftserziehlich relevanter Normen und die individuelle und persönliche Erfahrung des Lernenden gehören zusammen. Fehlen nämlich erziehlich vorgegebenen Handlungsnormen entsprechende Erfahrungsmöglichkeiten im Atemraum des Lernens, den die Wirklichkeit darstellt, dann werden diese Normen als Fremdbestimmung erfahren und abgelehnt. Sie "passen" dann nicht mehr in die vom Lernenden "erfahrene" und "erfahrbare" Wirklichkeit, weil sie eben nicht als sinnvoll und wertvoll im alltägliche Leben erfahren werden können. Wo hingegen eine Sollensforderung, mag es die Aussage einer wirtschaftserziehlichen Autorität oder eine traditionell geltende Norm sein, als sinnvoll erfahren und damit für das eigene Leben als bedeutsam angenommen wird, verliert ein solcher normativer Aufruf die Form der Fremdbestimmung.¹⁾

Treffen wirtschaftserziehlich relevante Normen auf einen im Lernenden vorhandenen oder erschließbaren Erfahrungshintergrund, dann erschließt sich der Sinngehalt und Sollensgehalt der Handlungsforderung im werdenden Menschen in einer tieferliegenden ganzheitlichen Dimension. Das "Selbst-erfahren" führt zu einer vertieften Form des Verstehens und der Einsicht, zu innerer Annahme und aktiver Befolgung.²⁾ Das lernend Erfahrene oder Erfahrbare erfaßt dann nicht nur je partiell die kognitive oder motivatio-

1) Vgl. Gründel, Johannes: Normen im Wandel, a.a.O., S. 99

2) Vgl. ebd., S. 99

nale Seite des Lernens, sondern zusammengekommen die Erkenntnis- und Willensebene in einem. Mit der gemachten Erfahrung verknüpft sich eine klare Einsicht und höchste emotionale Gewißheit. Verstand und Willen drängen gleichermaßen auf ein erfahrungsmäßig erschlossenes wirtschaftspersonales Handeln. In dieser integralen Effektivität ist das wirtschaftserziehlische Erfahrungslernen konstitutiv für das Lernen wirtschaftserziehlich relevanter Normen und für Normenverbindlichkeit.

Dabei darf die Effektivität wirtschaftserziehlichen Erfahrungslernens nicht vordergründig mit normentsprechendem Handeln gleichgesetzt werden. Vielmehr ist das auf Grund von Erfahrung gelernte Handeln ein sachlich und sittlich persönlich verantwortetes Tun, hinter dem der Handelnde mit seiner ganzen Person steht. Ein solches Tun führt zu Handlungsfreiheit und Selbstverantwortung, insofern es im Lernen Vollzug der Freiheit ist. Es zielt nicht auf ein Lernwissen, auch nicht auf die Fähigkeit des schlußfolgernden Herstellens theoretischer Sachzusammenhänge, sondern auf ein aus dem wirtschaftlichen und wirtschaftsberuflichen Leben heraus sich ereignendes und erfahrungsgemäß entwickelndes Handlungskonzept des verantwortlichen Handelns in Wirtschaft und Beruf, das aus der ganzen Tiefe der Person heraus getragen ist. In diesem Sinne ist das Erfahrungslernen Wirtschaftserziehung in und zu Handlungsfreiheit und Selbstverantwortung.

Das wirtschaftserziehlische Erfahrungslernen, welches den werdenden Menschen in seiner Freiheit und Verantwortlichkeit ernst nimmt und zu Handlungsfreiheit und Handlungsverantwortung im wirtschaftspersonalen Handeln führen soll, ist freilich ohne gewisse Voraussetzungen in diesem ihrem Wert in Frage gestellt.

Will jemand sachliche und sittliche Erfahrungen für sein wirtschaftspersonales Handeln machen, so bedarf es dazu eines menschlichen Vermögens, das wir noch etwas unbestimmt "Klugheit" nennen könnten. Ohne "Klugheit" werden Erfahrungen für das wirtschaftspersonale Handeln nicht wirksam, sie werden nicht wahrgenommen oder verkümmern. Ohne Klugheit kann der sich dem lernenden Menschen bietende Schatz von Erfahrungsmöglichkeiten nicht gehoben werden. Aber was ist Klugheit? Die christliche Tugendlehre kennt verschiedene Teilaspekte der Klugheit. Das Bemühen, die für die volle individuelle Entfaltung der Effizienz wirtschaftserziehlischen Erfahrungslernens notwendigen Voraussetzungen aufzuweisen, legt es nahe, jenen Teilaspekten von Klugheit nachzugehen und sie hinsichtlich des wirtschaftserziehlischen Erfahrungslernens zu konkretisieren. Wirtschaftserziehliches Erfahrungslernen setzt demnach voraus:¹⁾

- (a) Memoria (= das seinstreue Gedächtnis). Mit "Memoria" ist die Fähigkeit bezeichnet, Tatsachen und Sachverhalte, welche für verantwortliches wirtschaftspersonales Handeln bedeutsam sind, festzustellen, ohne sie zu verfälschen. Eine solche Fähigkeit impliziert den Respekt vor den erfahrenen und erfahrbaren Tatsachen.
- (b) Intellectus (= Begreifen der Erkenntnisinhalte, aus denen die Schlußfolgerungen kommen). Damit ist gemeint, daß der lernende Mensch die Möglichkeit besitzen soll, Erkenntnisinhalte, welche gegebenenfalls in Form von Fremderfahrung an ihn herangetragen werden, vernunftsgemäß zu ergreifen und zu begreifen und auf seine per-

1) Vgl. Ruf, Ambrosius Karl: Konfliktfeld Autorität, a.a.O., S. 147-151

sönliche Handlungssituation zu übertragen.

- (c) Docilitas (= Bereitschaft, sich belehren zu lassen). Sie muß grundsätzlich jegliches Erfahrungslernen begleiten. Sie umschreibt eine Haltung, die den Rat des anderen respektiert und die Erfahrung von Autoritäten berücksichtigt. Je weniger eine eigene Handlungsentscheidung durch eigene Erfahrungsgehalte und Einsichten abgesichert ist, umso mehr muß sie durch die Erkenntnisse anderer abgestützt sein. Alle Aspekte einer Handlungssituation können von einem einzigen Menschen nie in ihrer ganzen Breite überblickt werden. Dieses "sich verlassen", diese "Lernbereitschaft" ist Ausdruck von "Docilitas".
- (d) Sollertia (= Treffsicherheit und Wendigkeit). Dieser Aspekt von Klugheit ergänzt den vorhergehenden Aspekt der "Docilitas" und umschreibt die Fähigkeit, eine bestimmte Handlungssituation in ihrer Besonderheit und Eigentümlichkeit zu erkennen. "Sollertia" soll mühsames Suchen und Experimentieren dadurch vermeiden, indem gewissermaßen "auf einen Blick hin" gesehen wird, welches wirtschaftspersonale Handeln dieser Handlungssituation angemessen ist.
- (e) Ratio (= das vernünftige, schrittweise Vorgehen, das nichts überstürzt). Überstürztes Handeln kann falsches und schlechtes Handeln sein. Das behutsame Überlegen, und die Geduld Schritt für Schritt einem Handlungsziel zu entsprechen, kann unbedachtes Handeln verhindern. Damit ist sachliches und sittliches Wirtschaftshandeln noch nicht gewährleistet, aber doch eine größere Sicherheit gegeben, daß Fehler vermieden werden.

- (f) Providentia und circumspectio (= Weitblick und Umsicht). Der Sinn wirtschaftspersonalen Handelns liegt nicht darin, daß irgend etwas geschieht. Vielmehr ist damit in aller Regel ein persönlicher und gemeinschaftlicher Zweck verbunden. Weitblick und Umsicht nehmen die zukünftigen Folgen des Handelns für die Person und die Gemeinschaft in den Blick.
- (g) Cautio (= Vorsicht). Die Klugheit weiß darum, wie nahe das Falsche beim Richtigen, das Schlechte beim Guten liegt. Oft finden sich das Falsche und Richtige, das Schlechte und Gute im Handeln vermischt. Vorsicht ist notwendig, damit das Richtige und Gute in der Erfahrung so aufgenommen wird, daß man das Falsche und Schlechte dabei vermeidet.

Die Erfahrung wirtschaftspersonalen Handelns setzt menschliche Klugheit und gesunde Sinne voraus. Umgekehrt sagt ein Sprichwort: "Aus Erfahrung wird man klug". Klugheit und Erfahrung sind in dieser Beziehung ineinandergreifende, interdependente Faktoren wirtschaftserziehlischen Erfahrungslernens, welches in einem permanenten, lebenslangen Geschehen die Wirtschaftspersönlichkeit bildet.

2. Lernweisen wirtschaftspersonalen Handelns: Applikation, Assimilation, Innovation von Handlungsnormen

Der Aufweis von Lernelementen wirtschaftspersonalen Handelns und die Individualisierung und Subjektivierung des Lernens von Handlungsnormen im wirtschaftserziehlischen Erfahrungslernen läßt die Vermutung naheliegend erscheinen, daß wirtschaftserziehlich relevante Normen in höchst

differenzierter Weise im werdenden Menschen verbindlich werden. Allgemein können Handlungsnormen "zustimmend und widerstrebend, ausdrücklich und gedankenlos, emphatisch und flüchtig, rational und emotional, mit Überzeugung und aus abwägendem Kalkül"¹⁾ gelernt werden.

Wenn sich diese unterschiedlichen Weisen des Lernens und der Verbindlichkeit von Handlungsnormen in der Lebens- und Erziehungswirklichkeit real beobachten lassen, dann wird wirtschaftspädagogisch in unserem Zusammenhang die Frage dringend, was den werdenden Menschen veranlaßt auf Sollensforderungen so unterschiedlich zu reagieren.

Liegt der Grund allein im unerforschbaren Innersten des Subjekts selbst, im Maß der jeweiligen kognitiven Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit und in der subjektiven Interessen- und Bedürfnislage des einzelnen Menschen? Oder entspricht dies nicht vielleicht auch zu einem gravierenden Teil der Tatsache, daß sich verschiedene Strukturmomente wirtschaftserzieherisch relevanter Normativität in einem arteigenen Anspruchscharakter darstellen, welcher im heranwachsenden Menschen eine je spezifische Lernweise hervorruft?

Daß dieser letztgenannte Frageaspekt für die jeweilige Weise des Lernens und der Verbindlichkeit wirtschaftserzieherisch relevanter Normen nicht ohne Belang ist, zeigt sich allein dann schon, wenn wir Normen mit sachlichem Inhalt von Normen mit sittlichem Inhalt unterscheiden. So setzen sachliche Normen des wirtschaftlichen und wirtschaftsberuflichen Handelns nicht notwendigerweise und un-

1) Hunold, Gerfried: a.a.O., S. 129

bedingt eine innere, gesinnungsmäßige und emotionale Übereinstimmung mit den durch sie gesetzten Norminhalten voraus, wohl aber deren präzise, sachangemessene äußere Anwendung in entsprechenden Handlungssituationen. Dies erklärt zugleich auch, daß sachliche oder situative Normen wesentlich von dem in ihnen eingesetzten fachlichen Anspruchsgefüge her ausgelegt und autorisiert werden und nicht so sehr aus dem Anspruch der ihnen vielleicht ursprünglich zu Grunde liegenden ethischen Intention. Ein diesbezüglicher Normcharakter provoziert zwangsläufig eine völlig andere Weise des Lernens und der subjektivierten Verbindlichkeit, als dies hinsichtlich sittlicher Handlungsnormen der Fall ist, welche ihren Schwerpunkt gerade in der Überzeugungskraft der normativ geltend gemachten ethischen Gründe und in der moralischen Lauterkeit der in ihnen vorausgesetzten konvinktiven Bereitschaft haben, sittlich zu handeln.¹⁾

Innerhalb des ethischen Strukturmoments gibt es wiederum ein ganzes Spektrum von Lern- und Verbindlichkeitsweisen, welche von bewußter kritischer Überzeugung bis hin zu völlig gedankenlosem Nachvollzug reichen.²⁾ "So gehört es etwa zum besonderen Kennzeichen der ursprünglichsten aller Normarten, der Sitte, daß sie entsprechend ihrer elementaren Relevanz als Ordnungsregulativ für menschliches Zusammenleben mit entschiedenem moralischen Ernst geübt und verantwortet wird, ohne doch hinsichtlich ihrer jeweiligen Inhalte schon durchgängig rational begründet zu erscheinen."³⁾ Die psychische Lernweise der Sitte vollzieht sich demnach im "Modus ausdrücklicher bewußter

1) Vgl. Hunold, Gerfried W.: a.a.O., S. 129

2) Vgl. ebd., S. 130

3) Ebd., S. 130

Bejahung und Anerkennung".¹⁾ Gleiches gilt beispielsweise für die Mode, welche "von der impressiven Kraft der Neugier, dem Willen zur Aktualität und der Bereitschaft zu Vorsprung und Experiment lebt, diese also voraussetzt und zugleich ständig hervorruft".²⁾ Anders ist es bei Brauch und Konvention, deren Inhalte sich der Mensch nur "unausdrücklich, gedankenlos, flüchtig"³⁾ zu eigen macht. "Während im Brauch ein jeweiliges Stück Vergangenheit tradiert wird, um dessen ursprünglichen Sinn man oft kaum mehr weiß, das aber dennoch eine gewisse affektuelle Zustimmung auslöst, wird gar der in der Konvention fortlebenden, bereits als überholt empfundenen Vergangenheit nur mehr noch mit innerem Widerstreben Genüge getan."⁴⁾

Bereits diese Andeutungen lassen klar erkennen, daß es nicht nur kognitive und motivationale Einzelfaktoren sind, welche beim Lernen wirtschaftserzieherisch relevanter Normen unterschiedlich ins Spiel kommen, sondern daß in der konkreten, kategorialen Anspruchsgestalt von Normen selbst gleichsam eine generelle Weise des Lernens und der subjektivierten Verbindlichkeit mitgeliefert wird.

Die Weise des Lernens sachlicher Normen tendiert dabei zum Modus funktionaler APPLIKATION. Der Lernende wird aus der kognitiven Einsicht in die Sachnotwendigkeit und Situationsangemessenheit einer wirtschaftlichen und wirtschaftsberuflichen Handlung heraus, sich um deren zweckbestimmte Anwendung bemühen. Im Transfer zwischen kogni-

1) Hunold, Gerfried W.: a.a.O., S. 130

2) Ebd., S. 129

3) Ebd., S. 130

4) Ebd., S. 130

tiv vollzogener Einsicht und praktischer Applikation liegt der wirtschaftserziehliche Lernakt. Das Lernen in der Weise funktionaler Applikation hat lediglich eine äußere, vorübergehende, pragmatische Intensität. Ändern sich die sachlichen und situativen Normgrundlagen, so ändert sich auch das Handeln. Eine tiefere, innere Bindung an einmal erlernte Handlungsweisen ist nicht notwendig und gegeben. Die funktionale Applikation geschieht jedoch nicht selten mittels Modifikation spezifischer autoritativer Sachanforderungen von seiten des lernenden und handelnden Menschen. Das jeweilige autoritative Anspruchsniveau der ihn rational und praktisch anfordernden Sachnormen wird gleichsam vom Lernenden und Handelnden selbst nochmals neudefiniert, indem er sie auf seine persönliche Wirtschafts- und Berufssituation hin überprüft und entsprechend einpaßt. Das Lernen wirtschaftssachlicher und wirtschaftssituativer Normen erfordert gleichwohl vom Lernenden und Handelnden nicht mehr als das Ausführen und Anwenden einer sachrichtig und situationsangemessen erkannten Zweck-Mittel-Kombination im wirtschaftlichen und wirtschaftsberuflichen Handeln.

Anders stellt sich die Situation im Falle sittlicher Normen. Sittliche Normen sind dann gelernt und im werdenden Menschen verbindlich, wenn sie in tiefere Schichten der Persönlichkeit eindringen und zu fest verwurzelten Grundüberzeugungen werden. Sie werden gelernt und verbindlich in der Lernweise der ASSIMILATION. Assimilation ist jene Lernweise von Normen, welche zu einem relativ dauerhaften idealen Ergebnis, zur Innenleitung des Handelns führt. Für sittliche Normen gilt, daß sie nicht nur gekannt werden und ein eventuell notwendiges praktisches Vermögen vorhanden ist, sie einzuhalten, sie müssen auch mit der affektiven Struktur der Persönlichkeit verbunden sein. Sitt-

liche Normen müssen zu einem werthaftern Grundzug der Persönlichkeit werden, sie müssen zu einem normativen Bestandteil der persönlichen Gewissenshaltung werden, was sonach bedeutet, daß ihre Verletzung unabhängig von äußeren Sanktionen des Erfolgs oder Mißerfolgs wirtschaftlichen oder wirtschaftsberuflichen Handelns Schuldgefühle hervorruft. Es geht um die Anverwandlung sittlicher Normen in die persönliche Charakterstruktur des einzelnen Menschen, welche wiederum - wie wir früher gesehen haben¹⁾ - das gesamte Handeln positiv oder negativ umfaßt und damit eine prinzipielle Generallinie für das Handeln disponiert. Durch die Assimilation von Normen wird eine Person relativ unabhängig von Meinungen und Sanktionen anderer. Sie handelt nicht aus äußerem Opportunismus, sondern aus innerer Überzeugung. Insofern könnte die Assimilation sittlicher Normen als die spezifische Lernweise normativer Wertorientierung herausgestellt werden. Ist sie vorhanden und wirksam, dann reguliert ein Mensch sein ganzes Handeln auf Grund innerer sittlicher Prinzipien und konvinktiver Überzeugungen.

Wo immer die funktionale Applikation und persönliche Assimilation von Normen nicht oder nicht mehr möglich und wirksam ist, sei es daß wirtschaftserziehlich vorgegebene Normen selbst in ihrer regelnden Sinnhaftigkeit quer zur Wirklichkeit des Lebens stehen, oder sei es, daß wirtschaftserziehliche Autoritäten sie willkürlich oder unangemessen oder ungerechtfertigt handhaben, kommt es zu INNOVATIONEN. Die erfahrungsgemäß sich im lernenden Menschen ausprägende fachliche Einsicht und persönliche Überzeugung

1) Vgl. Das ethische Strukturmoment, Sittlichkeit und Recht, S. 100ff; Das Befolgen von Handlungsnormen, S. 169ff.

gerät in Widerstreit mit den vorgegebenen Normen und führt zu einer Veränderung und Erneuerung einzelner Normen vom einzelnen Lernenden her. Was zu einer Innovation der normativen Strukturen wirtschaftlicher und wirtschaftsberuflicher Handlungsrealität führt, ist die in einem tatsächlich normabweichenden Handeln des Lernenden jeweils innewohnende, von der Vernunft des handelnden Menschen in ihrem sachlichen und sittlichen Selbstanspruch getragene Überzeugung, welche auf soziale Anerkennung drängt.¹⁾ Ihre Anspruchsautorität gewinnt solche normeninnovatorische Überzeugung dabei aus dem sich von der Sinnlogik menschlicher Wirklichkeit her begründenden praktischen Urteil, in dem die aus Erfahrung geborene menschliche Erkenntnis- und Entscheidungsvernunft das je sachlich Richtige, menschlich Angemessene und human Sinnvolle zum Richtmaß konkreter persönlicher Handlungspraxis erhebt.²⁾ Dies führt aus praktischer Sacheinsicht und gelebter Überzeugung zu einem faktischen Handeln, welches, insofern wirtschaftspersonales Handeln institutionalisierte Handlungsregeln ad-hoc nicht zu verändern vermag, zugleich zur Struktur- und Systemkritik. Die sich dann zeigende Normkritik und der im tatsächlichen Handeln zum Ausdruck kommende Wille zur Innovation kann sich einerseits dadurch Geltung verschaffen, daß die jeweils Betroffenen ihre praktischen Sacheinsichten und gelebten Überzeugungen gleichsam "unterhalb" der gegebenen Normenverhältnisse verwirklichen, in deren Folge es dann zur Ausbildung einer eigenen Subkultur wirtschaftspersonalen Handelns kommt, andererseits kann sich der im normabweichenden Handeln aufscheinende

1) Vgl. Hunold, Gerfried W.: a.a.O., S. 131

2) Vgl. ebd., S. 131

Erneuerungswille auch zu einem "revolutionären Bewußtsein" verdichten, das auf eine grundlegende Veränderung der geltenden Sinn- und Handlungsordnung drängt.¹⁾

Die Lernweise wirtschaftspersonalen Handelns, welche sich aus einzelnen Strukturmomenten und Anspruchsformen wirtschaftserziehlich relevanter Normativität ableitet, ist sonach offenkundig ambivalent. Sachliche Normen werden auf den individuellen und subjektiven Lebenszusammenhang hin appliziert und entsprechend funktional gewichtet. Sittliche Normen werden in die Persönlichkeitsstruktur des einzelnen Menschen hinein assimiliert und bestimmen das konvinktive Überzeugungshandeln. Wo dies nicht im Einklang mit der geltenden Sinn- und Normenordnung geschieht, kommt es zur Normenkritik und zur Innovation der dem Lernen zugrundeliegenden Normen. Funktionale Applikation, persönliche Assimilation und kritische Innovation sind demnach jene Weisen des Lernens und der subjektivierten Verbindlichkeit wirtschaftserziehlich relevanter Normen, innerhalb derer diese gemäß der Art ihres autoritativ vermittelten Anspruchs, die Chance auf Anerkennung, Zustimmung und Gehorsam erlangen.²⁾

1) Vgl. Hunold, Gerfried W.: a.a.O., S. 135

2) Vgl. ebd., S. 135

III. Letztes personales Entscheidungszentrum der Verbindlichkeit von Normen: Das Gewissen

Wenn wir im wirtschaftserziehlichen Kontext des Lernens von Normen schlußendlich nach dem Gewissen des Menschen fragen und damit zu einer kurzen, aber wesentlichen Aussage des Beginns der Arbeit zurückkehren, dann geht es prinzipiell um die ursprünglichsten personalen Voraussetzungen im Hinblick auf das Handeln des wirtschaftenden Menschen und damit letztendlich um das Wesen und die Verantwortlichkeit des Menschen schlechthin. Der Versuch einer Darstellung dessen, was unter Gewissen als letztem personalen Entscheidungszentrum der subjektivierten Verbindlichkeit von Normen, oder anders gesagt, was unter Gewissen als innerlichem "Wegweiser" des personalen Werdens des Menschen zu verstehen und zu begreifen ist, kann deshalb ohne Grundzüge einer Anthropologie des Menschen nicht auskommen.

"Gewissen" ist zunächst das grundlegendste Phänomen menschlicher Lebens- und Handlungsexistenz. Es ist ein der Person eigentümliches und die Person charakterisierendes Phänomen, das äußerst komplex und von stets aktuellem Interesse ist. Im allgemeinen versteht man das Gewissen als eine humane Qualität, als die eigentliche Signatur des Humanum. Denn in ihm erfährt der Mensch den Anruf des Sollens, die Aufforderung sich zu entscheiden und seine persönliche Bestimmung zu ergreifen. Mit "Gewissen" bezeichnet man - konkreter gefaßt und vom Wort Ge-wissen veranlaßt - ein WISSEN, das Wissen über das Gut- oder Schlechtsein, über das Gesollt- oder Nichtgesolltsein eines eigenen Handelns, das sich in einem Werturteil über das eigene Handeln

äußert.¹⁾

Das persönliche Gewährwerden der sittlichen Bedeutung einer wirtschaftspersonalen Handlungssituation ist also das, was wir hier im wirtschaftserziehlichen Zusammenhang des Lernens von Normen als Gewissen kennzeichnen können. "Wesentliche Funktion des Gewissens ist das Erlebnis der sittlichen Bedeutung einer zu leistenden Entscheidung für den Handelnden selbst. Gewissen ist also Gewährwerden sittlicher Bedeutung, sittlichen Wertes, von dem eine konkrete Entscheidung betroffen ist, ist das Gewährwerden der herantretenden Verbindlichkeit durch den Gebundenen. Das Gewissen hat nicht etwa eine möglichst genaue vernunftgemäße Klärung zu leisten, ob eine Tat objektiv gut oder böse ist und aus welchen Gründen. Vielmehr empfindet das Gewissen zuerst und vor allem das existentielle Betroffensein, die positive oder negative Tragweite eines konkreten Tuns für die Existenzverwirklichung und Daseinserfüllung. Diese Kenntnissnahme von Bedeutung kann nicht von Vernunft oder Wille geleistet werden, sosehr beide Tätigkeiten wesentlich mitwirken und auch über Feinheit und Sicherheit des ganzheitlichen Gewissenserlebnisses entscheiden. Gewissenstätigkeit ist noch vor eine Unterscheidung der geistigen Vermögen in Vernunft, Wille und Gemüt vorzustellen. Ihr eignet ein primär intuitives Moment."²⁾ "Die vom Gewissen erlebte sittliche Bedeutung und Verbindlichkeit steht völlig innerhalb des gesamten Handlungs- und Lebenszusammenhanges, den die vom Gewissen durchwaltete Vernunft jeweils nach allen sachlichen und sittlich bedeutsamen Beziehungen prüfen muß, damit sich die Person zu einem be-

1) Vgl. Kelsen, Hans: a.a.O., S. 67

2) Hofmann, Rudolf: a.a.O., S. 114

stimmten Tun entscheiden kann."¹⁾ Das Gewissen des werdenden Menschen ist in dieser Sicht eine personal verpflichtende, geistig vieldimensionale (Vernunft, Wille und Gefühl umfassende) Kraft, welche als unmittelbares Entscheidungszentrum über die sittliche Werthaftigkeit und damit in letzter Konsequenz auch über die sachliche Richtigkeit wirtschaftspersonalen Handelns entscheidet. Das Gewissen ist jene allumfassende moralische Dimension, welche Normen sittlich beurteilt und insofern in einem letzten Sinne ausschlaggebend ist für das Lernen und die subjektivierte Verbindlichkeit von Normen.

Hinsichtlich des jeweiligen Inhalts und der materiellen Ausformungen des Gewissens lassen sich nach RUF folgende Wissensselemente unterscheiden:

Das URGEWISSEN, welches als naturhaftes, angeborenes Vermögen des Menschen titulierte werden kann, ist auf die allgemeinsten sittlichen Grundsätze und Prinzipien (z.B. das Gute ist zu tun, das Schlechte ist zu unterlassen) hin angelegt. Der Mensch hat im Urgewissen einen inneren Drang, eine innere Fähigkeit zum Guten. Das Gute wird zur obersten Handlungsmaxime. Der Mensch ist in dieser grundlegenden Bestimmung auf das objektiv Wahre und zugleich Gute hin wesensmäßig ausgerichtet und verpflichtet. Die originäre Dynamik des Urgewissens liegt in der Einheit von Verstand und Wille im tiefsten personalen Wesensgrund. Das Urgewissen ist insofern ein, unabhängig von erzieherischen Einflüssen, im Menschen angelegtes Vermögen, das den werdenden Menschen vor Gott, seinem Schöpfer, verpflichtet und zum guten Handeln drängt.

1) Hofmann, Rudolf: a.a.O., S. 115

Diese oberste personale Handlungsverpflichtung realisiert sich in GRUNDENTSCHEIDUNGEN aus denen Grundhaltungen werden, welche tragende Basis von Einzelentscheidungen sind. Grundentscheidungen prägen das konkrete Handeln vor. In der Grundentscheidung erfolgt eine Ausrichtung des persönlichen Lebensentwurfes auf das Gute hin. Jeder Mensch stellt eine dynamische Totalität dar, dessen Fähigkeiten (körperliche, geistige, seelische) im Dienste der Verwirklichung eines persönlichen Lebenszieles zusammenarbeiten. Diese Vorprägung konkreter Handlungen in der Grundentscheidung ist nicht deterministisch vorgegeben, sondern Produkt des selbstvollzogenen Handelns des Menschen. Die Grundentscheidung für das Gute gewährleistet noch nicht die Sittlichkeit in konkreten Handlungen, sie muß dazu auf die konkrete Handlungsentscheidung umgesetzt werden. Dazu sind die Kenntnis der Handlungssituation und die Wertung der Handlungsumstände notwendig. Danach bestimmen sich die in Frage kommenden Handlungsmittel.

Dieser gesamte Prozeß wird durch das SITUATIONSGEWISSEN geleitet. Das Situationsgewissen bezieht sich auf die konkrete Handlung selbst. Im Situationsgewissen sind konkrete normative Sollensvorstellungen für das richtige und gute Handeln in bestimmten Handlungssituationen gegenwärtig. Die sittliche Qualität einer Handlung bestimmt sich von der Übereinstimmung mit ihm. Das Situationsgewissen berücksichtigt die Bedeutung der konkreten Handlungssituation und den Wert der Einzelentscheidung unter dem Aspekt der Absicht und Tat. Die Handlungsmaßstäbe des Situationsgewissens sind durch Erziehung, Werterfahrungen und kulturelle und soziale Formung geprägt. Der Entscheid des Situationsgewissens ist im weitesten Sinne kulturab-

hängig und insofern entwicklungsfähig.¹⁾

Diese Unterscheidung in Urgewissen, Grundentscheidung und Situationsgewissen ist gebräuchlich und hinsichtlich der normenorientierten Handlungsrelevanz von Wirtschaftserziehung wesentlich, dabei allerdings nur theoretischer Natur, insofern sie sich in der wirtschaftspersonalen Handlungspraxis in dieser scharfen Trennung nicht nachvollziehen und erkennen läßt. Als personales Entscheidungszentrum über wirtschaftspersonales Handeln wird das Gewissen aber in dreierlei Ausprägungen vom Menschen praktisch erlebt:

1. Ausprägung: als vorausgehendes Gewissen. Vom Gewissen ergeht zunächst der Aufruf zur Entscheidung und zum Handeln selbst, und erst in einem zweiten Schritt das Urteil über die Richtigkeit und Sittlichkeit der Handlung. Das vorausgehende Gewissen wird als Mahnung und Warnung erlebt (intellektualistische Gewissenstheorie).

2. Ausprägung: als Gewissensentscheid. Die eigentliche Entscheidung des Gewissens für oder gegen ein bestimmtes Handeln erlebt die Person nicht nur als intellektuelle, voluntaristische oder emotionale Aufforderung, vielmehr tritt der Gewissensentscheid als eine absolut verpflichtende persönliche Forderung des sittlichen Sollens in das Bewußtsein des Individuums. Der Entscheid des Gewissens ist für den Handelnden absolut bindend und verpflichtet den Menschen dem Ruf seines Gewissens zu folgen, ungeachtet äußerer Sollensforderungen.

1) Vgl. Ruf, Ambrosius Karl: Grundkurs Moraltheologie II: Gewissen und Entscheidung, Freiburg i.Br. 1977, hierzu insbesondere die Kapitel zum Urgewissen (S. 86-103) und Situationsgewissen (S. 104-121)

3. Ausprägung: als nachfolgendes Gewissen. Das nachfolgende Gewissen zeigt sich in der Form des guten oder schlechten Gewissens. Das gute Gewissen äußert sich im Gefühl der Befriedigung, das man empfindet, wenn man sich bewußt wird ein sittlich gutes Handeln gezeigt zu haben. Das gute Gewissen eines Menschen läßt sich also nicht einfach als die Abwesenheit eines schlechten Gewissens definieren. In einem guten Gewissen entfaltet und erfüllt sich vielmehr in einem letzten Sinne die Persönlichkeit. Das schlechte Gewissen hingegen macht auf die personale Existenzgefährdung im weitesten Sinne aufmerksam. Es äußert sich im Gefühl der Scham oder Reue, das man empfindet, wenn man sich bewußt wird, ein unsittliches Handeln gezeigt oder auch nur beabsichtigt zu haben. Das schlechte Gewissen wird als drängendes, schmerzvoll erfahrenes Moment erlebt, das in Form von Gewissensbissen zu innerer und äußerer Umkehr auffordert.¹⁾

In diesen drei Ausprägungen zeigt sich das Gewissen als ein ganzheitliches personales Phänomen im Personkern des Menschen, welches über die Sittlichkeit und Sachlichkeit wirtschaftspersonalen Handelns urteilt, in praktischer Form. Die konkret erlebte Gewissensentscheidung zeigt sich bald als Urteil des Verstandes, bald als Bindung des Willens an das Gute, bald als emotionale Erfahrung im Sinne eines Werterlebens. Es wird in diesem Sinne zu einem personalen bewußtseinsmäßigen Zentrum im werdenden Menschen, welches letztendlich über die Verbindlichkeit oder Unverbindlichkeit von Normen für das Handeln entscheidet.

1) Vgl. Gründel, Johannes: Das Gewissen in moraltheologischer Sicht, in: Gewissen und Wissensbildung, mit Beiträgen von Otto Engelmayer u.a., Donauwörth 1970, S. 39-88

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, daß das Gewissen als Entscheidungszentrum des Handelns - abgesehen von der sittlichen Grundintention des Urgewissens - in seinen konkreten Inhalten auf eine erziehliche Bildung und Formung angewiesen ist. Die Bildung und Formung des Gewissens steht in einem erziehlichen, kulturellen und sozialen Bezug. Als letztes personales Entscheidungszentrum über wirtschaftspersonales Handeln, in dem die Freiheit des Menschen grundgelegt ist, ist die Bildung und Formung eines "wirtschaftlichen Gewissens" eine zentrale wirtschaftspädagogische Aufgabe. Wer in der Wirtschaftserziehung auf die Bildung und Formung eines wirtschaftlichen Gewissens verzichtet, trägt zur "Gewissenlosigkeit" im wirtschaftspersonalen Handeln bei. Die Verwirklichung des Richtigen und Guten wird aus dem tiefsten Wesensgrund der Person nicht mehr angestrebt. Das Gewissen verkümmert. Soll das Gewissen als letztes personales Entscheidungszentrum für wirtschaftspersonales Handeln im werdenden Menschen hingegen wirksam sein, dann kommt es wesentlich auf Form, Inhalt und Intensität des Gewissens an. Das Gewissen - als humanes Vermögen, die Perspektive des Hedonismus und Egoismus zu überschreiten und auf das Allgemeine, das an sich Richtige zu sehen - muß ausgebildet und aufgebaut werden. Die Lernpsychologie hat die Gewissenbildung und -formung dabei lange Zeit einseitig im Sinne einer vollkommenen Prägung von den Eltern und der erziehlichen Umwelt her verstanden, wobei man primär davon ausgegangen ist, das gewissensbildende Erziehungsgeschehen im Verhältnis Kind - Erwachsener anzusiedeln. Daß sich Gewissensbildung von den verschiedensten Bezugspunkten her ereignet, wurde nicht deutlich genug gesehen. Die Erkenntnis, daß die Gewissensbildung durch primäre und sekundäre Autoritäten mitbestimmt ist und in Stufen auf die Entwicklung eines verantwortli-

lichen Gewissens hin tendiert, verdanken wir u.a. KOHLBERG. KOHLBERG unterscheidet in seinen Arbeiten drei Niveaus der sittlichen Urteilsfähigkeit oder des sittlichen Bewußtseins:¹⁾

I. Das vorkonventionelle Niveau: Menschen erachten eine Handlung als richtig, weil sie belohnt wurde oder als falsch, weil sie bestraft wurde. Generell hält man sich an die Forderungen derjenigen, die sich in Autoritätspositionen befinden. Die Handelnden haben eine natürliche Identität.

Stufe 1: Die heteronome Stufe: Blinder Gehorsam gegenüber den Autoritäten regulieren das sittliche Urteilen und Handeln, um Strafe zu vermeiden oder um belohnt zu werden. Dem entspricht ein Gewissen, das von Strafe und Angst nicht zu differenzieren vermag. Aus sozialer Perspektive gesehen wird ein egozentrischer Standpunkt vertreten. Die Interessen anderer werden nicht bedacht. Man kann auch nicht zwischen zwei Standpunkten unterscheiden und vermengt die Autoritätsperspektive mit der eigenen.

Stufe 2: Die Stufe des instrumentellen Hedonismus und der konkreten Wechselseitigkeit: Die Entscheidungen sind geprägt von dem Verlangen, vor allem die eigenen, aber auch die Bedürfnisse anderer zu befriedigen. Man denkt in Begriffen konkreten Tausches, do ut des (= Äquivalententausch). Man verfolgt die eigenen Interessen, ist sich aber bewußt, daß man in einer Welt lebt, in der andere ebenso ihre Interessen verfolgen. Ein instrumenteller Aus-

1) Die Unterscheidung dreier "Gewissensniveaus" wird hier in einer Anordnung und Interpretation von Johannes Hoffmann dargeboten. Vgl. rhs - Religion an höheren Schulen 2/1976, S. 74-76

gleich der Interessen wird daher angestrebt. Das Gewissen spielt noch keine große Rolle; es ist nicht "sehr streng". Man hat zwar eine gewisse Vorstellung von Gewissen, es weist aber noch gewisse Zusammenhänge zu Furcht und Strafe auf, aber man setzt sich in konkreten Entscheidungen relativ leicht darüber hinweg. Aus sozialer Perspektive gesehen ist man nur in der Lage, die eigenen Interessen von denen der anderen Menschen abzusondern. Jeder verfolgt seine Interessen, das Richtige ist relativ im konkret individualistischen Sinne.

II. Das konventionelle Niveau: Man berücksichtigt hier das Interesse der anderen Menschen seiner Umgebung, weil man sich jeweils in ihre Position versetzen kann (Familie, Gleichaltrige, Kollegen = partikulare Rollen = Stufe 3), im weiteren übernimmt man Systeme von Rollen (= Stufe 4) und Normensysteme und man entscheidet entsprechend dem Wunsch, die bestehende soziale Ordnung zu bewahren, zu respektieren, zu unterstützen und zu rechtfertigen. Man strebt Rollenidentität an. Man reagiert mit Schamgefühlen auf Liebesentzug (aus der Gruppe der primären Bezugspersonen = Stufe 3) und auf Entzug der sozialen Anerkennung (aus der Gruppe der sekundären Bezugspersonen = Stufe 4).

Stufe 3: Die Stufe gegenseitiger interpersonaler Erwartungen und interpersonaler Konformität: Es ist richtig und gut eine nette Figur abzugeben, eine gute Rolle zu spielen, an anderen Menschen und ihren Motiven interessiert zu sein, Lernbereitschaft zu zeigen und Loyalität und Treue gegenüber Partnern zu wahren. Man ist zur Erfüllung von Regeln und Erwartungen motiviert. Das Gewissen ist auf die normativen Erwartungen anderer sensibilisiert und reagiert auf Mißbilligung anderer. Man hat auch bei geringfügigen Ver-

letzungen der Erwartungen anderer ein schlechtes Gefühl. Aus sozialer Perspektive gesehen ist man sich gemeinsamer Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen bewußt, die einen Vorrang gegenüber individuellen Interessen einnehmen. Man bezieht Position mit Hilfe der konkreten "goldenen Regel", indem man sich in die Lage anderer versetzt. Eine allgemeine Systemperspektive bezieht man nicht. Der Wunsch nach befriedigenden Interaktionen bestimmt das konkrete sittliche Handeln.

Stufe 4: Die Stufe der Systemkonformität: Es ist richtig und gut, in der Gesellschaft seine Pflicht zu tun und die soziale Ordnung und das Gemeinwohl zu schützen. Die aktuellen Pflichten, denen man zugestimmt hat, sind zu erfüllen. Gesetze sind generell zu befolgen, außer in extremen Fällen, in denen sie mit anderen festgelegten sozialen Pflichten in Widerspruch stehen. Richtig und gut ist also, mit der Gesellschaft, der Gruppe oder Institution mitzuwirken und die Institutionen ganz generell zu bewahren. Aus sozialer Perspektive gesehen weitet sich der Standpunkt gegenüber Stufe 3 aus. Man differenziert zwischen interpersonalem Übereinkünften und Motiven auf der einen Seite und gegenüber gesellschaftlichen Verpflichtungen auf der anderen Seite. Die individuellen Beziehungen werden unter der Rücksicht bewertet, welchen Platz, welchen Nutzen sie im System einnehmen, durch das alle Rollen und Regeln definiert werden. Die konkreten Handlungsweisen ergeben sich auf Grund eines gelernten und faktisch dominanten Normensystems. Soziale Anerkennung durch die Angehörigen des institutionellen Verbandes reguliert und stabilisiert das sittliche Urteil und das Handeln des einzelnen.

Das Gewissen besteht aus assimilierten Standards, nach denen man zu leben versucht, denen man gerecht werden will.

Sie sind die letzte Basis für sittliche Handlungsentscheidungen und das Herz des moralischen Charakters. Schuldig fühlt man sich, oder besser: man schämt sich, wenn man den Standards nicht gerecht wird. - Schuldbewußtsein ist hier von durchaus zu unterscheiden, weil es hier immer noch um Rollenidentität und nicht um Ich-Identität geht -.

III. Das nachkonventionelle Niveau oder Prinzipien-Niveau:

Die Menschen stützen sich hier in ihren Begründungen und sittlichen Urteilen auf sittliche Werte und Prinzipien, die auch jenseits der Autorität der Gruppe oder Institution Gültigkeit haben und anerkannt sind. Die sittlichen Urteile werden daher umfassende, generelle und beziehen sich auf universelle Prinzipien. Das Gewissen ist nicht an partiell artikulierten Sollensvorschriften orientiert, sondern an allen denkbaren Quellen zur Findung der sittlichen Wahrheit. Man unterscheidet zwischen Heteronomie und Autonomie, zwischen partikularen Werten und universalen Prinzipien, zeigt in den Argumentationen das Streben nach Ich-Identität und äußert Schuldgefühle als Reaktion des Gewissens gegenüber dem Ich, wenn man der sittlichen Freiheit nicht gerecht wurde und universale Prinzipien verletzte.

Stufe 5: Stufe der Befürwortung der sozialen Kontrakte:

Die Menschen haben unterschiedliche Wertvorstellungen, die meisten Werte sind für die jeweilige Gruppe relativ, sie sollten aber gewöhnlich eingehalten werden, weil sie soziale Verträge darstellen, die im Interesse der Unparteilichkeit stehen. Einige nicht relative Werte wie "Leben" und "Freiheit" müssen in jeder Gesellschaft unabhängig von einer Mehrheitsmeinung aufrechterhalten werden. Unter sozialer Perspektive gesehen geht es zugleich um öffentliche Wohlfahrt und staatsbürgerliche Freiheit. Zur Differenzierung von Sittlichkeit und Recht ist man in der Lage, weil

man sich als rationales Individuum Werten, Rechten und Pflichten bewußt ist, die sozialen Bindungen und Verträgen vorausliegen. Dies gibt einem das Recht, Normen zu ändern, wenn sie den Werten und Prinzipien nicht mehr gerecht werden, denen sie eigentlich dienen sollten und auf denen sie aufrufen. Das Gewissen reagiert mit Schuldgefühlen auf die Verletzung selbstgewählter sittlich-rationaler Prinzipien und Werte.

Stufe 6: Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien:
Universale Prinzipien gelten als Maßstab für die Beurteilung des sittlich Richtigen. Im Konfliktfall zwischen Norm und sittlichem Grundsatz hat man sich für das Prinzip zu entscheiden. Solche universalen sittlichen Prinzipien sind: Gerechtigkeit, Leben, Achtung der Würde menschlicher Wesen als individueller Personen etc. Aus sozialer Perspektive betrachtet steht hinter den sittlichen Urteilen des Individuums die Auffassung von der Vernünftigkeit von Normen und von der Autonomie des Sittlichen. Es ist der Standpunkt eines Menschen, der zum Bewußtsein sittlicher Freiheit gelangt ist und seine Ich-Identität gegenüber allen Menschen in der Realisierung sittlicher Handlungsfreiheit zu gewinnen sucht. In seinem Gewissen weiß er sich gegenüber universalen sittlichen Prinzipien verantwortlich. (Ende des Zitats).

Die Studien KOHLBERGS haben gezeigt, daß sich eine selbstverantwortliche Gewissenshaltung im Menschen relativ spät ausbildet. Dies geschieht im Zeitablauf in mehreren Stufen und nicht in einem einfachen Übergang vom heteronomen zum autonomen Handeln. In welchem Ausmaß dieser stufenweise Entwicklungsablauf allgemeingültig ist, also unabhängig von inneren und äußeren Besonderheiten her erfolgt, ist noch unerforscht. Der bei KOHLBERG nicht zu übersehende

Bezug zur inneren Intelligenzentwicklung läßt jedoch den Schluß zu, daß hier Entwicklungsabläufe beteiligt sind, welche durch äußere Einflüsse wohl gefördert oder gehemmt, aber außerhalb dieser Spannbreite unabhängig sind. Der werdende Mensch organisiert seine gewissensbildenden Erfahrungen, die er im Umgang mit anderen und anderem macht, auf spontane und innerliche Weise. Dieser gewissensbildende Erfahrungsprozeß umfaßt neben rationalen Momenten auch voluntaristische und emotionale Momente. In diesem Sinne wäre der erziehliche Prozeß der Wissensbildung und -formung einzuordnen in den ganzheitlichen Vorgang erziehlichen Erfahrungslernens, welcher zur Entwicklung eines verantwortlichen wirtschaftspersonalen Handelns führen kann und soll.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABRAHAM, K.: Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1966
- BAUMGARDT, J.: Erziehung zum sinnvollen Konsumieren. Aspekte zur Konsumpädagogik, in: Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel, hrsg. von Johannes Baumgardt und Helmut Heid, Trier 1978, S. 25-48
- DERS.: Die Bedeutung des Ideellen und Pragmatischen in Wirtschaft und Erziehung für die Wirtschaftserziehung, in: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag, hrsg. von Johannes Baumgardt, Freiburg i.Br. 1967, S. 25-50
- DERS.: Eigenes Manuskript des Vorlesungszyklus an der Ludwig-Maximilians-Universität, der in den Jahren 1975-1979 gehalten und gehört wurde
- BERNSDORF, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969
- BOKELMANN, H.: Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung, Würzburg 1965
- DERS.: Pädagogische Normen, in: Pädagogisches Lexikon, Band 2, hrsg. von Horney, Ruppert, Schultze, Gütersloh 1970, Sp. 498
- BOLLNOW, O.: Einfache Sittlichkeit, Göttingen 1957
- DERS.: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Ders.: Erziehung in anthropologischer Sicht, Zürich 1969

- BREZINKA, W.: Erziehung als Lebenshilfe,
Wien 1963
- DERS.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft, München und Basel 1976
- DER NEUE BROCKHAUS II: Wiesbaden 1974
- CORTE, E.: Analyse der Lernzielproblematik, in Zeitschrift für Pädagogik 1971, S. 75-89
- CZYCHOLL, R.: Wirtschaftsdidaktik. Dimensionen ihrer Entwicklung und Begründung, Trier 1974
- DERBOLAV, F.: Erziehung im Zeitalter der Automation, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 98-110
- DURKHEIM, E.: Les règles de la methode sociologique (1895), Paris 1950, hier zitiert nach der Übersetzung von R. König: Émile Durkheim. Regeln der soziologischen Methode, Neuwied und Berlin 1965
- DUX, G.: Strukturwandel der Legitimation, Freiburg und München 1976
- EGENTER, R.: Erfahrung ist Leben, München 1974
- FEIL, H.-D.: Normativer Unterricht. Ein didaktisches Konzept zur Transparenz von Normen, München 1977
- FELD, F.: Die Handelsschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, in: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 3-15
- FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim und Basel 1969

- FLETSCHER, J.: Moral ohne Normen?, Gütersloh 1967
- FLITNER, W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1974
- FROMM, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, München 1979
- FÜGLISTER, P.: Zum Problem der Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen. Aspekte eines transsubjektiven Ausarbeitungsprozesses didaktischer Handlungsorientierungen, Monographien zur Hochschuldidaktik, hrsg. von der Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik, Universität Konstanz 1971
- FÜRSTENAU, P.: Soziologie der Kindheit, Gesellschaft und Erziehung 40, Heidelberg 1967
- GADAMER, H.G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1965
- GAGNÉ, R.M.: Die Bedingungen menschlichen Lernens, Hannover 1970
- GECK, L.H.AD.: Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik, in: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 16-35
- GRAUMANN, C.F.: Sprache im sozialen Kontext, in: Pädagogische Psychologie Band I, (Funkkolleg), hrsg. von Franz Weinert et al., Frankfurt (Main) 1974, S. 313-322
- GRÜNDEL, J.: Die Erfahrung als konstitutives Element der Begründung sittlicher Normen, in: Normen im Konflikt, hrsg. von Joseph Sauer, Freiburg im Breisgau 1977, S. 55-82

- GRÜNDEL, J.: Das Gewissen in moraltheologischer Sicht, in: Gewissen und Gewissensbildung, mit Beiträgen von Otto Engelmayer u.a., Donauwörth 1970, S. 39-88
- DERS.: Normen im Wandel, München 1980
- HAMANN, B.: Das Problem der Normativität in der modernen Erziehungswissenschaft, in: Reden zur Zeit, Heft 34, hrsg. vom Institut für Demokratieforschung, Würzburg 1979, S. 7-32
- HEGSELMANN, R.: Normativität und Rationalität. Zum Problem praktischer Vernunft in der analytischen Philosophie, Frankfurt (Main) 1979
- HILGENHEGER, N.: Zur Begründbarkeit normativer Sätze, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1971, S. 219-222
- HOFMANN, J.: Der Beitrag zur Gewissensproblematik, in: Religion an höheren Schulen rhs 2/1976, S. 74-76
- HOFMANN, R.: Was ist Sittlichkeit? Zur Klärung des Begriffs, in: Normen im Konflikt. Grundfragen einer erneuerten Ethik, hrsg. von Joseph Sauer, Freiburg, Basel, Wien 1977, S. 102-124
- HUNOLD, G.: Der Autoritätsanspruch von Normen, seine Wirkgesetzmäßigkeiten und Geltungsgründe, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg im Breisgau 1978, S. 126-135
- KELSEN, H.: Allgemeine Theorie der Normen, Wien 1979
- KLAFKI, W.: Normen und Ziele in der Erziehung, in: Ders. et al., Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Band 2, Frankfurt (Main) 1970, S. 13-51

- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft, Band 2: Normen und ihre Rechtfertigung, München 1975
- DERS.: Wertfreiheit und Rechtfertigung von Normen im Positivismusstreit, in: Zeitschrift für Soziologie (1972), 1(3), S. 255-239
- KORFF, W.: Institutionstheorie: Die sittliche Struktur gesellschaftlicher Lebensformen, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 169-177
- DERS.: Normen als Gestaltungsträger menschlichen Daseins, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 114-125
- DERS.: Objektive Wirkfaktoren des Geltungsanspruches von Normen, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 135-147
- DERS.: Theologische Ethik. Eine Einführung, Freiburg i.Br. 1975
- DERS.: Die naturale und geschichtliche Unbeliebigkeit menschlicher Normativität, in: Handbuch der christlichen Ethik, Band I, Freiburg i.Br. 1978, S. 148-165
- KRASENSKY, H.: Zur Systematik der Wirtschaftspädagogik, in: Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel, hrsg. von Johannes Baumgardt und Helmut Heid, Trier 1978, S. 165-178
- KUHNLE, H.: Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer. Eine wirtschaftsschulpädagogische Betrachtung, WiSo - Diss., Erlangen und Nürnberg 1967
- LACHMAYER, F.: Grundzüge einer Normtheorie. Zur Struktur der Normen dargestellt am Beispiel des Rechtes, Berlin 1977

- LEHRPLAN für Wirtschaftslehre, Organisationslehre und Datenverarbeitung, Rechnungswesen an Fachoberschulen, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Teil I, B 1234 A, Sondernummer 26, ausgegeben in München am 21. Juni 1979
- LÖBNER, W.: Wirtschaft und Erziehung, Langensalza 1935
- MASLOW, A.H.: Motivation and personality, New York 1954
- MEYER, H.L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Kronberg 1976
- MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON VIII, 1973
- NELL-BREUNING, v. O.: Zur Wirtschaftsordnung, Freiburg im Breisgau 1958
- OELMÜLLER, W. (Hrsg.): Materialien zur Normendiskussion, Band 1, Transzendentalphilosophische Normenbegründungen, Paderborn 1978
- PETERSEN, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924
- PIEPER, A.: Pragmatische und ethische Normenbegründung, Freiburg und München 1979
- RITTER, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie II, Stuttgart 1972
- RÖHRS, H.: Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 3-14
- ROSENSTIEL, v. L.: Motivation im Betrieb, München 1972
- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover und Darmstadt 1968

- RUDNIK, A.: Wirtschaftslehre - wertfrei und rein ökonomisch, in: Wirtschaft und Erziehung, 11/1976, S. 313-317
- RÜLCKER, T.: Allgemeine Ziele, Normenkonsens und Gesellschaftstheorie, in: Pädagogische Rundschau, 1973/2, S. 134-140
- RUF, A.K.: Grundkurs Moralthologie I: Gesetz und Norm, Freiburg i.Br. 1975
- DERS.: Grundkurs Moralthologie II: Gewissen und Entscheidung, Freiburg i.Br. 1977
- DERS.: Konfliktfeld Autorität. Zur Ethik eines dialogischen Gehorsams, München 1974
- RUFFNER, A.: Zum Normenproblem in der Wirtschaftswissenschaft, Berlin 1970
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Erich Weniger, 2 Bände, Düsseldorf 1957
- SCHLEISSHEIMER, B.: Sein und Sollen. Zur Frage der theoretischen Begründbarkeit praktischer Normen, München 1978
- SCHLIEPER, F.: Allgemeine Unterrichtsziele für Wirtschaftsschulen, Freiburg i.Br. 1964
- DERS.: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, in: Die Wirtschaftspädagogik - eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt (Main) 1967, S. 54-72
- SCHMIEL, M.: Berufspädagogik, Teil I, Grundlagen, Trier 1976
- DERS.: Erziehung zum Handeln, in: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt. Festschrift für Friedrich Schlieper zum 70. Geburtstag,

- hrsg. von Johannes Baumgardt,
Freiburg i.Br. 1967, S. 181-194
- SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung (1923), Wiederabdruck in: Spranger, E.: Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung, Heidelberg 1965
- SÜSSMUTH, R.: Erziehungsbedürftigkeit, in: Handbuch der Pädagogischen Grundbegriffe, Band I, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle, München 1970, S. 403-424
- THIELICKE, H.: Mensch sein - Mensch werden, München und Zürich 1976
- TÜMMERS, J.: Bedeutung der Wirtschaft für die Erziehung zum Handeln, in: Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel, hrsg. von Johannes Baumgardt und Helmut Heid, Trier 1978, S. 305-327
- VERFASSUNG des Bundeslandes Hessen vom 1. Dezember 1946 zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. März 1970, in: Verfassungen der deutschen Bundesländer, Beck-Texte, München 1981, S. 162-187
- VERFASSUNG des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946 mit der Änderung des Art. 135 vom 22. Juli 1968, hrsg. von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 1969
- VIERKANDT, A.: Gesellschaftslehre, Stuttgart 1928
- WEINERT, F.: Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen, in: Pädagogische Psychologie Band II (Funkkolleg), hrsg. von Ders. et al., Frankfurt (Main) 1975, S. 657-683
- WETZ, A.: Der formale Bildungswert des wirtschaftswissenschaftlichen Unter-

richts. Theoretische und didaktisch-praktische Untersuchungen, Dissertation Handelshochschule Leipzig, 1933

WRIGHT, v. G.H.:

Norm und Handlung. Eine logische Untersuchung, Königstein 1979

ZABECK, J.:

Die Bestimmung der Ziele der Berufserziehung als erziehungswissenschaftliches Problem, in: Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel, hrsg. von Johannes Baumgardt und Helmut Heid, Trier 1978, S. 338-351

ZECHA, G.:

Zum Normenproblem in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972), S. 583-598

ZEDLER, H.-P.:

Zur Logik von Legitimationsproblemen, München 1976

LEBENS LAUF

Name: Johannes Martin LACKERMAIR

Geburtstag und -ort: 14. September 1952, München

Konfession: römisch-katholisch

Schuldbildung: - Grundschule in München, 1958-1964
- Realschule in München, 1964-1968
- Fachhochschule (Fachrichtung
Wirtschaft) in München, 1971-1974

Kaufmännische Lehre: Bankkaufmannslehre bei der Bayeri-
schen Staatsbank in München, 1968-
1971

Grundwehrdienst: Sanitätsbataillon, Waldmannkaserne
in München, 1974-1975

Studium: - Wirtschafts- und Sozialpädagogik
an der Universität München, 1975-
1979 (Abschluß: Diplom-Handels-
lehrer)
- Katholische Theologie an der Uni-
versität München, 1976-1980 (Ab-
schluß: Lehramtsprüfung für das
höhere Lehramt an kaufmännischen
Schulen)

Referendariat: Vorbereitungsdienst für das höhere
Lehramt an kaufmännischen Schulen in
München und Weilheim, 1979-1981
(Abschluß: Zweite Lehramtsprüfung)

Beruf: seit 1981 Studienrat an der Fachober-
schule München Riesstraße; Unterricht
in den Wirtschaftsfächern und in Kath.
Religionslehre

München, im September 1983

Johannes Martin

